

SZAKKÉPZÉS

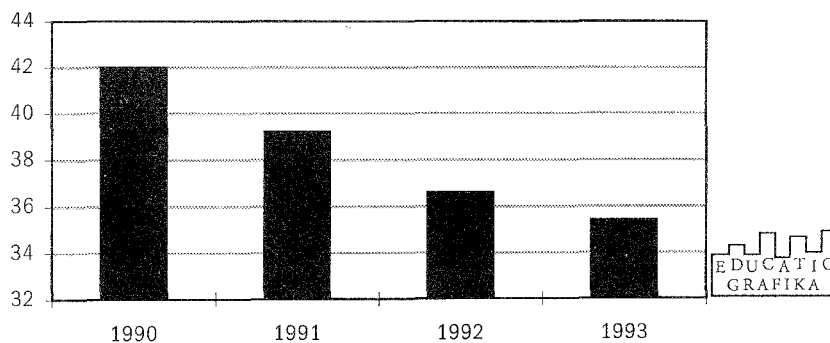
A SZAKMUNKÁSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK ALTERNATÍVÁI

A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN BEKÖVETKEZŐ GAZDASÁGI ÁTALAKULÁS folyamatai az oktatási rendszeren belül a szakképzést érintették a legérzékenyebben. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy a szakmunkásképzés már a szocializmus időszakában is ellentmondásokkal terhes szegmense volt az oktatási rendszernek, másrészt pedig az, hogy természetéből adódóan a szakképzés intézményei kötődtek a legszorosabban a korábbi gazdasági struktúrához, s így a szocialista gazdaság összeomlásával a hagyományos szocialista szakképzés feltételrendszere, célja, struktúrája, módszerei és hatékonysága is diszfunkcionálissá vált.

Ebből következően a szakmunkásképzés intézményrendszerében az elmúlt években a válság számos tünete volt tapasztalható. A válságjelenségeket valamennyi érdekelt (pedagógusok, szülők, gyerekek) érzékelte és valószínűleg ennek tudható be a képzési forma fokozatos népszerűségvesztése.

1. ÁBRA

A szakképzésben továbbtanulók aránya (%) a nyolc osztályt végzettek százalékában



Forrás: A szakképzés helyzete, 1993/94. Munkaügyi Minisztérium

A szakmunkásképzés válságának okai

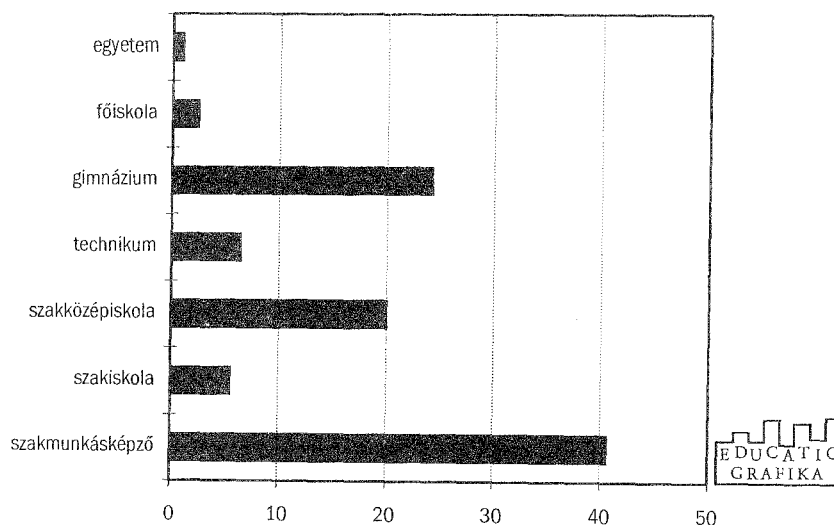
Elavult képzési szerkezet

A szocializmus időszakában a szakmunkásképzés legfőbb funkciója az volt, hogy a nagyüzemek gyakorlóhelyein kiképzett szakmunkásokkal ugyanezen üzemek számára

biztosítson szakképzett munkaerőt. Ennek a célnak megfelelően az iskolákban folytatott képzés alacsony szintű általános műveltségre épült (a szakmunkásképzés évtizedekig az általános iskolát gyenge tanulmányi eredménnyel elvégzőknek nyújtott továbbtanulási lehetőséget), meglehetősen alacsony elméleti színvonalon történt és a gyakorlati helyeken többnyire egyszerűen betanítható műveletek elsajátítására korlátozódott. Ehhez a viszonylag alacsony szinten folytatott szakképzéshez a középiskolákhoz képest csökkentett mennyiségű és minőségű közismereti képzés társult, amely lényegében átismételte az általános iskola felső tagozatának tananyagát. Ennek következtében a szakmunkásképzés mindig is a legalacsonyabb presztízsű középfokú iskolának számított, és az innen kilépő gyerekeknek soha nem volt esélyük a továbbtanulásra. Ez a képzési szisztéma azonban csak a háttérben működő és az általa kibocsátott munkaerőt korlátlanul felvenni képes szocialista gazdaság ill. a teljes foglalkoztatottság mellett volt működőképes. Annak összeomlásával hamarosan kiderült, hogy az ezekben az iskolákban alacsony színvonalon kiképzett munkaerő a munkapiacra nem versenyképes. 1995 tavaszán az 1994-ben végzett fiatal szakmunkások munkapiaci helyzetét vizsgálva¹ azt tapasztaltuk, hogy 34%-uk volt munkanélküli, és az országos munkaügyi statisztikák is arról tudósítanak, hogy a szakképzetlenek mellett évek óta a szakmunkás képzettséggel rendelkező fiatalok jelentik a legnagyobb csoportot a pályakezdő munkanélküliek között.

2. ÁBRA

A regisztrált pályakezdő munkanélküliek megoszlása (%) iskolai végzettségük szerint



Forrás: Munkaerőpiaci helyzetkép 1994/10. Bp., Országos Munkaügyi Központ.

¹ Pályakezdő szakmunkások a munkapiacra. Bp., OI, 1995. (Kutatási beszámoló. Készítették: Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Tót Éva)

A fokozatosan romló beiskolázási arányok és a végzettek korlátozott elhelyezkedési esélyei már a 90-es évek elején nyilvánvalóvá tették a hagyományos szakmunkásképzés átalakításának szükségességét. A rendszerváltást követő első kormányzati ciklusban azonban az oktatáspolitikának a szakképzés szerkezeti problémájára vonatkozóan ugyanúgy nem volt határozott elképzelése, mint az oktatási rendszer egyéb kérdéseit illetően. A koncepciótlanság és az intézmények által már a 80-as évek végén kivívott autonóm jogosítványok azt eredményezték, hogy a 90-es évek elején a szakképzésben is tömegessé vált az intézmények átalakítása, a belső innováció.

A szakmunkásképzés jövőjének elbizonytalanodása, az ide jelentkezők számának rohamos csökkenése, ill. a képzettek elhelyezkedési esélyeinek korlátozott volta különféle „túlélési stratégiák” alkalmazását kényszerítette ki az intézményekből. Az egyik célszerű megoldásnak az kínálkozott, hogy az intézmények képzési szerkezetüket a magasabb színvonalú, elméletigényesebb szakközépiskolai forma irányába bővítették. Ennek tudható be, hogy a 90-es években a szakképző intézmények között a korábbi tiszta típusú szakmunkásképzők helyett sorra létesültek a szakközépiskolákkal közös fenntartású, ún. vegyes típusú szakképző iskolák, amelyekben helyenként már speciális szakiskolai osztályok, sőt technikumi és gimnáziumi osztályok is helyet kaptak.

1982/83-ban a szakmunkásképzést folytató iskoláknak még a 70%-a önálló szakmunkásképző volt és csak 30%-uk volt szakközépiskolával közös fenntartású. 1994-ben viszont ugyanezen iskoláknak már csak a 23%-a volt önálló szakmunkásképző és 77%-uk volt szakközépiskolával közös fenntartású. Ez az intézmény-átalakítási tendencia azóta is folyamatban van, erre utal, hogy az általunk 1993-ban megkérdezett igazgatók többsége is további átalakításokra készült.

I. TÁBLA

A szakmunkásképzők igazgatóinak tervei az iskolák átalakítására vonatkozóan

	N	%
A feltételek fejlesztése	13	14,4
Új szakma, új tagozat bevezetése	26	28,9
Új képzési szerkezet bevezetése	30	33,3
Új iskolatípus kialakítása	21	23,3
Összesen	90	100,0

Forrás: A szakmunkásképzés helyzete. Bp., OI, 1993. (Kutatási beszámoló. készítették: Csákó Mihály, Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Tót Éva)

Elavult szakmastruktúra

A fiatal szakmunkások magas munkanélküliségi arányainak másik oka a szakképzésnek a szocialista gazdasághoz igazodó szakmastruktúrája volt. A nehézipari és a gépipari szakmákat preferáló képzési struktúra diszfunkciói már a 90-es évek elején nyilvánvalóvá váltak, hiszen az ilyen képzettségűeket felvenni hivatott üzemek mentek tönkre legelőször. Miután a képzési struktúra átalakítása késlekedve követte a gazdasági átalakulást, az iskolák egy része még évekig vette fel a gyerekeket a munkapiacra eladhatatlan szakmákra és bocsátotta ki a potenciális munkanélkülieket.

II. TÁBLA

A szakmunkásképzőt végzettek további sorsának alakulása az iskolaigazgatók válaszai alapján egy átlagos iskolát tekintve

	1990		1991		1992	
	N	%	N	%	N	%
Továbbtanult	21	8	22	8	26	9
Munkát talált a szakmájában	117	45	108	41	107	36
Munkát talált nem a szakmában	42	16	40	15	43	15
Nem kapott munkát	27	10	22	8	31	11
Nem tudnak róla	51	20	69	26	87	30
Összesen	258	100	261	100	294	100

Forrás: A szakmunkásképzés helyzete. Bp., OI, 1993. Kutatási beszámoló. (Készítette: Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Tót Éva)

A végzősökre biztosan vagy nagy valószínűséggel leselkedő munkanélküliség perspektívátlaná tette a képzésben résztvevőket (diákokat és pedagógusokat egyaránt) és demoralizálta a munkanélküliség perspektívája által legérzékenyebben érintett iskolákat.

1995-ös kutatásunk során² azt tapasztaltuk, hogy az elhelyezkedés esélyeit illetően mind a fiúk mind a lányok esetében és az ország bármelyik pontján jelenleg elsősorban az a meghatározó, hogy milyen szakmával rendelkezik a pályakezdő. Ha a munkanélküliek arányát szakmacsoportonként összehasonlítjuk, azt tapasztaljuk, hogy jelenleg a bőripari, a gépszerelő és az építőipari szakmákkal a legnehezebb elhelyezkedni (itt a munkanélküliek aránya több mint 10%-kal magasabb az átlagosnál), és a ruhaipari, nyomdaipari és szállítás-hírközlési szakmákkal a legkönnyebb (itt a munkanélküliek aránya több mint 10%-kal alacsonyabb az átlagnál).

III. TÁBLA

A munkanélküliek száma (N) és aránya (%) szakmacsoportonként

	N	%		N	%
Bőripar	23	45,1	Faipar	14	31,1
Gépszerelő	111	44,9	Kereskedelem	29	29,0
Építőipar	35	42,7	Textil	11	26,8
Szolgáltatás	21	35,6	Vendéglátás	11	26,2
Műszer	18	34,6	Ruha	12	23,1
Villamos	14	34,1	Nyomda	5	10,6
Kohászat	16	32,0	Szállítás	5	8,8
Összesen	325	33,6			

Forrás: Pályakezdő szakmunkások a munkapiacra, i.m.

² Pályakezdő szakmunkások a munkapiacra, i.m.

Amikor a szakmában adódó elhelyezkedési lehetőségekről érdeklődtünk, a fiatal szakmunkások fele (51%) kifejezetten pesszimistán nyilatkozott (8%-uk szerint a szakmájában egyáltalán nem lehet, 20%-uk szerint csak nagy szerencsével lehet, és 23%-uk szerint csak jó kapcsolatok segítségével lehet elhelyezkedni). 37%-uk vélekedett úgy, hogy ha valaki komolyan keres munkahelyet, az talál, és 12%-uk mondta azt, hogy a szakmájával különösebb nehézségek árán el lehet helyezkedni.

IV. TÁBLA

Mennyire lehet ma elhelyezkedni a tanult szakmában?

	N	%
egyáltalán nem lehet	79	8,2
csak nagy szerencsével lehet	189	19,6
csak jó kapcsolattal lehet	219	22,7
akad még munkahely, csak keresni kell	360	37,3
ezzel a szakmával könnyű	115	11,9
nincs válasz	4	0,4
összesen	966	100,0

Forrás: Pályakezdő szakmunkások a munkapiaccon, i.m.

A képzés struktúrájának átalakítása határozott oktatáspolitikai koncepciót és jelentős anyagi beruházásokat igényelt volna. Miután az elmúlt öt évben az oktatásirányítás lényegében egyikkel sem rendelkezett, az iskolák meglehetősen magukra hagyatva kerültek szembe ezekkel a válságtünetekkel, és ez jelentősen csökkentette a változtatás ütemét. Hozzájárult a késlekedéshez az is, hogy a szakképző iskolák egy része olyan értelemben is a régi reflexek szerint működött, hogy a megváltozott helyzetben is „felsőbb” utasításra ill. kezdeményezésre várt, és az intézmények ill. az ott dolgozó pedagógusok érdekei is a korábbi képzési arányok megőrzését diktálták, ill. olyan túlélési stratégiákat, amelyekkel az iskolák a hagyományos szakmastruktúrát konserválták. Mindezen hátráltató tényezők ellenére a 90-es évek közepére a régi szakmastruktúra arányai már jelentősen megváltoztak, de miután a változások többsége sem regionális sem országos koncepcióba nem illeszkedett, és az anyagi terhek nagy része központi beruházások híján az egyébként is szegény helyi önkormányzatokra, ill. az intézményekre hárult, többnyire elégtelen tárgyi és személyi feltételek mellett valósult meg. (Az egyetlen kivételt a Munkaügyi Minisztérium és a Világbank által menedzselt fejlesztés jelentette, de ez főként a tiszta típusú szakközépiskolákat érintette és nem a súlyos válságtünetekkel birkózó hagyományos szakmunkásképzőket.)

A gyakorlóhelyek hiánya

A szocialista nagyüzemek bezárása ill. privatizálása azzal a következménnyel járt, hogy a korábban a szakmai gyakorlóhelyek 80%-át biztosító nagyüzemek jelentős hányada kivonult a képzésből és így az iskolák gyakorlóhely nélkül maradtak.

V. TÁBLA

A szakmunkástanulók megoszlása (%) a gyakorlati képzés helye szerint

	Üzemi tanműhely	Üzemi munkahely
1990/91	40	19
1993/94	24	12

Forrás: A szakképzés helyzete, 1993/94. i.m.

A szakképző intézmények ennek a problémának a megoldásában is legfeljebb a helyi önkormányzatokra, ill. saját invencióikra támaszkodhattak. Az iskolák többsége a képzés színvonalát tovább rontó kényszermegoldásokkal (a korábbi létszámoknál több tanuló bezsúfólása egy tanműhelybe, több műszakos gyakorlati képzés, bér munka vállalás stb.) keresett átmeneti megoldásokat.

VI. TÁBLA

Hogyan sikerült új gyakorlóléhelyt biztosítani az igazgatók szerint? (N=90)

	N	%
Bér munka vállalás	62	79
Új partnerek keresése	49	54
Belső átalakítás	28	31
Tanműhely-építés	21	23
Tanműhely-bérlés	7	8
Tanműhely-vásárlás	6	7

Forrás: A szakmunkásképzés helyzete, i.m.

A több válaszlehetőség miatt az összeg meghaladja a 100%-ot.

Az anyagi források korlátozott volta miatt a gyakorlóléhely-pótló megoldásoknak elsősorban költségkímélőknek kellett lenniük, új tanműhelyek vásárlása, bérlése vagy építése ritkábban jöhetett szóba. Ennek ellenére az elmúlt évek alatt a szakmai gyakorlati képzésben a korábbinál jóval nagyobb szerephez jutottak az iskolai tanműhelyek (az 1990/91-es tanévben a tanulók 12%-a, 1993/94-ben már 30%-a részesült iskolai tanműhelyi gyakorlati képzésben). Igaz, hogy ez a gyakorlatban főként a korábbi kapacitások kihasználásának megnövelését (tanításra alkalmatlan zsúfoltságot) ill. az iskolák meglévő helyiségeinek tanműhellyé való átalakítását jelentette.

VII. TÁBLA

Az iskolai tanműhelyek kihasználtsága 1993-ban az igazgatók szerint, egy átlagos iskolára számítva

	Iskolai tanműhelyek összes férőhelye (N)	Iskolai tanműhelyben gyakorlók létszáma (N)	Tanműhelyi kihasználtság (%)
Szmk	57	207	363,0
Szmk+szkp	143	324	226,0
Összesen	133	316	237,0

Forrás: A szakmunkásképzés helyzete, 1993/94. i.m.

Az országos oktatásirányítás a szakképzés gyakorlóhely-problémáinak megoldását elsősorban a rendszerváltást követően gomba módra szaporodó kisvállalkozók bekapcsolódásától várta. A kisvállalkozók és a kisiparosok ugyan a korábbinál sokkal nagyobb mértékben vállaltak szerepet a szakképzésben (a kisiparosoknál gyakorlók aránya 1990 és 1994 között 16%-ról 30%-ra emelkedett), de miután a képzésben való részvételüket anyagi érdekeltség (pl. adókedvezmények) nem motiválta kellőképpen, a szülőknek nyújtották be a számlát.

Az 1993-as szakképzési törvény a tanulószerveződés intézményének bevezetésével méginkább a szülőkre kívánta hárítani a gyakorlati képzési helyek megszerzésének gondját, anélkül hogy ennek gazdasági és társadalmi feltételrendszere (pl. a szakmai ellenőrzést ellátó gazdasági kamarák) kiépült volna. Így a szülők és a termelőüzemek megegyezését szorgalmazó országos irányítás tovább serkentette a már korábban is virágzó fekete gyakorlóhely-piacot, ami a fizetésre képtelen, kispénzű, alsó társadalmi rétegekből jött gyerekek számára lényegében lehetetlenné tette a szakmatanulást, ill. a szakképzettséget nem nyújtó speciális szakiskolákba szorította ki őket. A szakképzésbe kisvállalkozói gyakorlati hellyel bejutó szakmunkástanulók gyakorlati képzésének minőségét pedig az erre hivatott kamarák hiányában lényegében senki nem kontrollálta.

A fenntartók kompetenciája

Az új önkormányzatok megalakulását követő törvényi szabályozás – megnyirbálva a megyék korábbi intézményfenntartói jogosítványait – a középfokú szakképző intézmények fenntartását és működtetését is a helyi önkormányzatok hatáskörébe utalta.

Ennek következtében számos esetben állt elő olyan helyzet, hogy 30–40 ezer fős kisvárosok voltak kénytelenek fenntartani 600–800 fős szakképző iskolákat, amelyeknek tanulói 80–90%-ban a régió, sőt az ország legkülönbözőbb településeiről érkeztek. Az ilyen típusú iskolák fenntartása (pl. szakmai programjaik elbírálása) nyilvánvalóan meghaladta a helyi önkormányzatok szakmai kompetenciáját. Sem arra nem voltak képesek, hogy ezeknek az iskoláknak a fejlesztésébe érdemben beleszóljanak (hiszen helyi önkormányzatok lévén nem ismerhették a megye vagy a régió munkapiaci igényeit, ill. az ott lakó szülők iskoláztatási igényeit), sem arra, hogy ilyen kérdésekben jó döntéseket hozzanak. Így fordulhatott elő, hogy szomszédos városok iskolái indítottak önkormányzati hozzájárulással ugyanabban a szakmában egymással versengve szakképzést, vagy egymásról mit sem tudva szüntették meg a képzést egyszerre ugyanabban a szakmában.

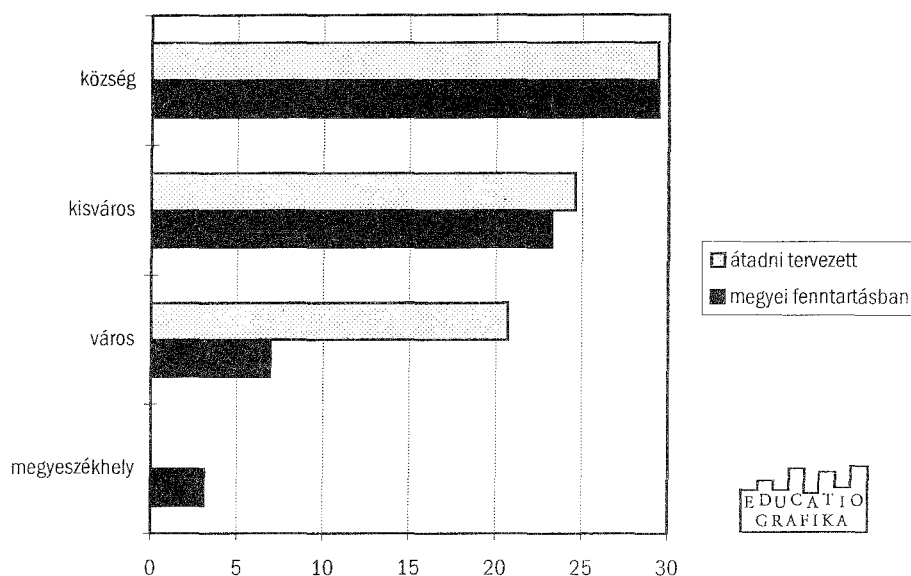
De igazán válságosra akkor fordult a kis önkormányzatok és a nagy szakmai iskolák közötti viszony, amikor kiderült, hogy a központi költségvetésből származó oktatási fejkvóta évről évre kisebb hányadát biztosítja az intézmények működtetési költségeinek, vagyis az önkormányzatok egyre nagyobb részt kénytelenek vállalni az iskolák működtetéséből saját bevételeik terhére. A kisebb és szegényebb önkormányzatok a nagyobb és drágábban működő, vagy éppen felújításra szoruló szakképző iskolák esetében erre már képtelenek voltak, egyre terhesebbé vált számukra az iskolafenntartói szerepkör, és egyre többen voltak kénytelenek lemondani a rájuk ruházott, de erejüket

meghaladó feladatról, s így a szakképző iskolák 93–94-ben már sorra kerültek át megyei fenntartásba.

Ezen intézmények nagy része a rendszerváltás előtt is megyei fenntartásban működött, majd 1990 után büszkén és örömmel vették őket tulajdonba az újonnan megválasztott önkormányzatok. Az elmúlt öt év azonban súlyos feszültségeket teremtett, amihez olyan finanszírozás-technikai okok is hozzájárultak, hogy nem sikerült megoldani azt a problémát, hogy a bejáró és kollégista (tehát a más településen lakó) gyerekek után ne az iskolafenntartó önkormányzatnak kelljen kifizetni az önkormányzati hozzájárulást.

3. ÁBRA

Az 1995-ben megyei fenntartásban működő, illetve megyei fenntartásba adni tervezett középiskolák aránya az iskola települése szerint (az összes vizsgált iskolák %-ában)



Forrás: Liskó Ilona: Iskolaszervezet és településszerkezet. Bp., OI, 1995. Kézirat.

A megyei iskolaátadás lényegében a helyi önkormányzatok és az iskolavezetés ill. a tantestületek alkujában dől el. A végleges döntés elsősorban az önkormányzat anyagi helyzetétől függ (mennyire adósodott el az utóbbi években), az iskola presztízsétől (szívesebben mondanak le egy alacsony presztízsű iskoláról, mint egy olyanról, amely növeli a település jó hírét), az iskola típusától (szívesebben mondanak le egy szakképző iskoláról, mint egy gimnáziumról), az iskola állapotától és felszereltségétől (szívesebben adnak át egy olyan iskolát, amelyre a közeljövőben sokat kellene költeni) és az önkormányzat és az iskolavezetés kapcsolatától (könnyebben válnak meg egy olyan iskolától, amelynek a vezetőivel rossz a viszonyuk).

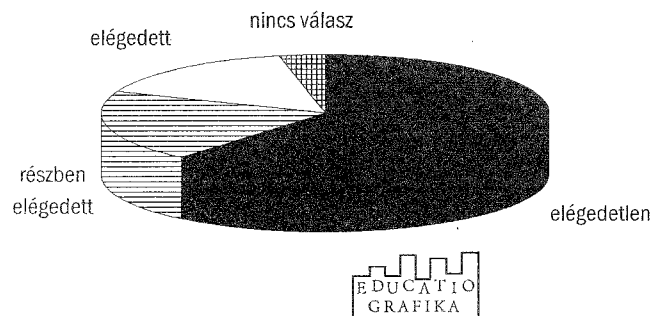
A fenntartói tervekre vonatkozó adatfelvételünk 1995 tavaszán történt. Ha ezek az elképzelések megvalósulnak, 1996-ban az összes középfokú iskolák negyede és a kisebb települések középfokú iskoláinak több mint a fele már megyei fenntartásban fog működni. Ez ugyan a települések iskolaellátottságát lényegesen nem befolyásolja, de az iskolák működési módját és finanszírozását feltehetően jelentősen át fogja alakítani.

Hiányos finanszírozás

Hozzájárult a válsághoz az is, hogy a rendszerváltást követő változások az iskolarendszerben az elmúlt években szinte mindenütt elégtelen finanszírozási feltételek mellett valósultak meg, vagyis az oktatási rendszer működését és fejlesztéseit a folyamatos pénzhiány jellemezte. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy ígéreteikkel ellentétben az elmúlt években hatalomra jutott politikai pártoknak sem sikerült szakítaniuk azzal a tradícióval, hogy az oktatás finanszírozását a „maradékelp” vezérelje, vagyis az országos költségvetésből minden évben kevesebb pénz jutott az oktatásra, mint amennyi szükséges lett volna.

4. ÁBRA

Elégedettek-e az igazgatók az iskolák finanszírozásával?



Forrás: A szakmunkásképzés helyzete, i.m.

Ugyanakkor az elmúlt négy év alatt az oktatási kormányzatnak nem sikerült olyan finanszírozási elveket ill. módszereket sem kialakítania, amelyek a korábbi időszakot jellemző egyenlőtlenségeket (pl. területi és települési különbségek, iskolatípusok közötti és intézmények közötti különbségek, stb.) enyhíteni tudták volna, vagy amelyek megoldották volna a bejáró ill. kollégista gyerekek már említett finanszírozási problémáját.

A finanszírozás elégtelenségéből következett, hogy az önkormányzatok és az iskolák mindig arra költötték a pénzt, amire a legnagyobb szükség volt: az alapszolgáltatások ill. a működtetés biztosítására. Ennek következtében az új iskolaépületek építése és a meglévők karbantartása, valamint az iskolai szolgáltatások fejlesztése rendre elmaradt, az iskolaépületek egy részének állapota krónikusan leromlott, vagyis folyamatos karbantartásuk hiánya miatt rekonstrukciójuk évről-évre nagyobb kiadásokat igényelne.

VIII. TÁBLA

Mire nem jut elég pénz a költségvetési támogatásból a szakmunkásképzőkben, az igazgatók véleménye szerint (százalékos megoszlás, N=90)

Új beruházások	98,9
Fejlesztés	91,1
Szociális célok	97,8
Épület-karbantartás	92,2
Alapműködés	16,6

A több válaszlehetőség miatt az összeg meghaladja a 100%-ot.

Ennek következtében az új iskolaépületek építése és a meglévők karbantartása, valamint az iskolai szolgáltatások fejlesztése rendre elmaradt, az iskolaépületek egy részének állapota krónikusan leromlott (az épületek állapotát az igazgatók 13,3%-a minősítette kifejezetten rossznak, 40%-a közepesnek), vagyis folyamatos karbantartásuk hiánya miatt rekonstrukciójuk évről-évre nagyobb kiadásokat igényelne.

Ennek volt köszönhető az is, hogy az iskolákba bevezetett új szolgáltatások (pl. szakmai profilváltás, tanműhely-pótlás) szinte mindig és mindenütt hiányos anyagi feltételek között kezdődtek el abban a reményben, hogy majd munka közben megteremtik a szükséges feltételeket. Az általános anyagi helyzet romlása közepette természetesen ritkán sikerült beváltani ezeket a reményeket, sőt igen gyakran az derült ki, hogy a kezdeti számításoknál alulbecsülték a költségeket. Ily módon a fejlesztések egy részét, ill. az új típusú oktatási szolgáltatások bevezetését az iskolák amúgy is szűkös költségvetéséből kellett „kigazdálkodni”, vagy csak a pedagógusok „áldozatkészségére” építve, tökéletlenül, állandósult hiányok mellett lehetett megvalósítani.

Alternatívák a problémák megoldására

1995-ben a szakképzést irányító oktatáspolitikának már nemcsak a szocializmus időszakában, hanem a rendszerváltást követő első négy évben felhalmozódott problémákkal is számolnia kell. Elsősorban azt kell eldönteni, hogy a gazdasági és társadalmi modernizáció igényeit figyelembe vényújtó-e a kormányzat felvállalja-e a központi oktatáspolitikai döntések felelősségét és az ezek megvalósításához szükséges anyagi ráfordítások terhére, vagy továbbra is az elmúlt négy év kormányzati gyakorlatát követi és a spontán folyamatokra (gazdasági, helyi és intézményi döntésekre) bízva a problémák kezelését, és a helyi tartalékok „kiaknázásától” várja az ehhez szükséges költségeket.

A képzési szerkezet átalakítása

A szakmunkásképzés legfőbb diszfunkciói az ebben az iskolatípusban végzők (szakmai és általános) képzettségének alacsony színvonalára vezethetők vissza. A munkanélküliségi statisztikák azt bizonyítják, hogy minél magasabb képzettségű valaki, annál nagyobb az esélye az elhelyezkedésre, és a nálunk fejlettebb országok iskoláztatási statisztikái is arra hívják fel a figyelmet, hogy a 8 osztályos általános iskolára épülő

hároméves szakmunkásképzés jóvoltából nálunk a korosztályoknak még mindig túlságosan nagy hányada kerül ki viszonylag rövid képzési idő után a munkapiacra. A jelenleginél nagyobb hatékonyságú gazdaság a jelenleginél magasabb nívón képzett szakembereket igényel, a magasabb szintű szakmai képzettséghez viszont a jelenleginél színvonalasabb általános műveltségre van szükség. A nívósabb szakmai képzésnek nincs alternatívája, ez mindenképpen a jelenlegi szakmai elméleti és gyakorlati tantervek ill. tankönyvek modernizációját igényli. A magasabb szintű általános képzés bevezetése viszont többféle módon is elképzelhető.

Elképzelhető úgy, hogy az oktatásirányítás érintetlenül hagyja az iskolaszervezetet (vagyis megőrzi a 8+4-et) és az intézményi szintről kiinduló spontán folyamatokra bízza a szakképzési szerkezet átalakulását, ill. támogatja az intézményi szintű kezdeményezéseket. Ennek feltehetően az lenne a következménye, hogy folytatódna a „szakközépiskolává válás” folyamata, vagyis tovább csökkenne a szakmunkásképzésben, és növekedne a szakközépiskolai képzésben részt vevők aránya. Ennek az eljárásnak kétségtelen előnye, hogy amellett, hogy megnöveli a szakképzettek általános és szakmai elméleti képzésének színvonalát, nem jár együtt az iskolaszervezetet érintő (és ezzel a pedagógusok érdekeit sértő) intézményi átalakításokkal, és viszonylag olcsón megvalósítható. Hátránya viszont, hogy a szakmai képzésnek egy olyan változatát preferálja, amely a jelenleginél kevésbé gyakorlat-centrikus, és a középfokú képzésnek azt a változatát terjeszti ki, amely mind az általános, mind a szakképzés szempontjából csökkentett értékű (a felsőfokú továbbtanuláshoz nem elég színvonalas érettségit ad, és a munkába álláshoz nem elég alapos szaktudást). Miután ez az eljárás a jelenlegi 8 osztályos általános iskolát érintetlenül hagyja, tartósítja a 14 éves kori pálya- ill. szakmaválasztási kényszert és az ezt kísérő társadalmi szelekciót. A hagyományos három éves szakmunkásképzés megszűnésével a jelenleg ebbe a típusba járók (mind társadalmi, mind tanulmányi teljesítmény szempontjából előnyösebb helyzetű) csoportjai helyet kapnának a szakközépiskolákban, hátrányosabb helyzetű és gyengébb tanulmányi teljesítményű társaik viszont a jelenleginél még inkább esélytelenek lennének arra, hogy valaha is szakmát szerezzenek, ami tovább növelné a munkapiacon reménytelenül versenyképtelen leszakadók tömegét.

A szakmunkások általános képzési színvonalának emelése elérhető oly módon is, hogy az oktatásirányítás érintetlenül hagyja a jelenlegi 8 osztályos általános képzés és a hároméves szakmunkásképzés szerkezetét, de az itt végzetteket különböző kedvezményekkel (pl. ösztöndíjjal, pótlékokkal) továbbtanulásra, ill. a gimnáziumi érettségi megszerzésére ösztönzi. Ennek az eljárásnak az előnye (az általános képzés színvonalának emelése mellett) ugyancsak az olcsósága, és az előbbi megoldáshoz hasonlóan az is, hogy nem keltene indulatokat a jelenlegi iskolaszervezet megbolygatását ellenzők körében. A hátránya viszont az, hogy érintetlenül hagyná a pálya- és szakmaválasztás 14 éves kori időpontját és hogy a munkába állás nem közvetlenül a szakmai képzés befejezése után történne és ezzel a szakképzés (a szakmai készségek elsajátítása és a szakmai szocializáció) veszítené hatékonyságából. Ugyancsak a hátrányai közé tartozik, hogy a gimnáziumi továbbtanulás csak a jelenlegi szakmunkástanulók előnyösebb

helyzetű csoportjai számára jelentene reális lehetőséget, hátrányosabb helyzetű csoportjaik megragadnának a jelenlegi szinten.

A harmadik lehetőséget a gimnáziumi képzés kiterjesztése jelenti a korosztályok nagy részére, vagyis annak jogszabályba (Országos Képzési Jegyzék) foglalása, hogy a jövőben egyre több szakma megtanulásának legyen az alapfeltétele az érettségi megszerzése. Ennek a megoldásnak kétségtelen előnye, hogy jelentősen emelné a szakképzettek műveltségének színvonalát és érettebb, 18 éves kori szakmaválasztási döntést tenne lehetővé. Hátránya viszont, hogy annak ellenére, hogy látszólag nem érintené a jelenlegi oktatási szerkezetet, az intézményrendszer bővítését (új gimnáziumi férőhelyek biztosítását) igényelné, és miután jócskán megnövelné a képzési időt is, jelentős anyagi kiadásokkal járna. Mivel a szülők részéről az „ingyenes” állami oktatás is anyagi ráfordításokat igényel, kétséges, hogy az ilyen mértékig megnövelt képzési időt a gyerekeiket szakmunkásnak szánó szülők mekkora hányada lenne képes vállalni. Az látszik valószínűnek, hogy a jelenlegi gazdasági körülmények között az érettségi megszerzése után következő szakképzés viszonylag kevés gyerek számára lenne elérhető.

A negyedik lehetőség (a jelenlegi kormány javaslata) az előbbi megoldásnak az ország és a szülők gazdasági helyzetéhez alkalmazkodó kompromisszumos megoldása. Ez az elképzelés csak két évvel kívánja meghosszabbítani az általános és mindenki számára kötelező képzés idejét és erre építené az adott szakma igényeinek megfelelő hosszúságú szakképzési szakaszt. Ennek az elképzelésnek az egyik előnye az, hogy amellet, hogy emelni kívánja az általános képzés színvonalát, folyamatos általánosan képző szakaszt biztosít, a szakmaválasztási döntést a jelenlegihez képest két évvel elhalasztja, és az előbb említett megoldáshoz (érettségihez kötött szakképzés) képest mind az államháztartás mind a szülők számára kevesebb anyagi tehertétellel jár. Hátránya viszont, hogy a tízéves általánosan képző szakaszt egy ettől eltérő iskolaszervezetre próbálja illeszteni – vagyis a jelenlegi oktatási intézmények működésének belső átalakítását igényli. Miután ez mind az iskolafenntartók, mind a pedagógusok számára a korábbi rutin feladásával jár ill. többletmunkát jelent, a szakma nem fogadja túlzott lelkesedéssel.

A szakmastruktúra átalakítása

A szakmastruktúra átalakításának kérdésében az oktatási kormányzatnak két lehetősége van. Vagy a korábbi gyakorlatot folytatva a helyi (fenntartói ill. intézményi) döntésekre bízva a szakmastruktúra átalakítását és ennek finanszírozását, és akkor azzal kell számolnia, hogy a döntések egy része partikuláris helyi igényekhez igazodva regionális ill. országos képzési feladataik teljesítésére alkalmatlanná teszi az iskolákat, ill. az évről-évre változó igényekhez igazodva permanenssé teszi a képzési kínálat átalakításának kényszerét.

Vagy megkísérli létrehozni ill. működtetni azokat a regionális és országos szervezeteket, amelyek az adottságok ismeretében és a munkapiaci igényeket felmérve tesznek javaslatot egy-egy intézmény szakképzési kínálatának átalakítására. Ebben az esetben természetesen az átalakítás megvalósításának finanszírozásából is a jelenleginél nagyobb

részt kell vállalni. Beruházás nélkül ugyanis csak a címtábla festhető át, és könnyen előfordulhat, hogy a változás csak annyiból áll, hogy a lakatosműhelyben a műszerészek gyakorolnak és festő szakoktatók oktatják a kőműveseket.

A szakmai gyakorlólhelyek biztosítása

Az oktatásirányításnak el kell döntenie, hogy az iskolai tanműhelyi képzés fejlesztésének vagy a duális képzés (a munkahelyeken folytatott gyakorlati képzés) fejlesztésének irányában kívánja-e inkább tovább fejleszteni a szakképzés rendszerét. Bármelyik megoldást is választja, felelőtlenség lenne a fejlesztést továbbra is csupán az intézményekre ruházni ill. a gazdaságban lejátszódó spontán folyamatokra bízni.

Az iskolai tanműhelyi képzés preferenciájának esetén tudomásul kell venni, hogy a korábbi nagyüzemi képzőhelyek hiányát sem az iskolafenntartók sem az intézmények maguk nem képesek önerőből (megtakarításból, átalakításból) pótolni, a probléma rájuk ruházása szükségképpen a képzés színvonalát rontó kényszermegoldásokhoz vezet. Ennek a képzési elképzelésnek a megvalósításához jelentős, központilag támogatandó beruházásokra (tanműhelyek építésére és felszerelésére) van szükség, amihez az állami költségvetésen kívül a gazdasági intézményeknek (hiszen a színvonalas szakképzés elsősorban az ő érdekük) is jelentősen hozzá kell járulniuk.

A magyar hagyományoknak megfelelő duális képzési rendszer fejlesztésének megvalósítása azt feltételeznél, hogy a korábbi szocialista nagyüzemek szakképzési feladatait a kisebb-nagyobb magánvállalkozások vállalják át. Ennek megvalósításához (legalábbis az átmeneti időszakban) arra van szükség, hogy (pl. adókedvezményekkel) növekedjék az érdekeltységük abban, hogy részt vállaljanak a képzésben. Miután a képzésbe való bekapcsolódásuk hosszú távú állami érdek, különös felelőtlenség a szakképzésbe való bekapcsolódásukat úgy szabályozni, hogy ennek anyagi terhei a szülőkre háruljanak (ld. tanulószerveződés).

Mindemellett ugyancsak fontos feladat a munkahelyi gyakorlati képzés tartalmának és minőségének ellenőrzésére olyan eljárásokat kialakítani, amelyek itt és most érvényesítik a szakmát tanulók érdekeit és nem a még csak kezdetleges formában létező szervezetekre (ld. szakmai kamarák) bízják a szakmai kontroll feladatát.

Az intézményfenntartók kompetenciája

Az elmúlt négy év akár kísérleti periódusnak is felfogható abban az értelemben, hogy kiderült, milyen eredménnyel jár az országos ill. regionális feladatokat ellátó szakképző iskolák helyi önkormányzati fenntartása. A tapasztalatok alapján kétféle megoldás látszik lehetségesnek.

Amennyiben az intézmények többsége továbbra is helyi önkormányzati fenntartásban marad, a szakképzési kínálatukat ill. a fejlesztési elképzeléseiket érintő döntésekhez regionális kompetenciával bíró szervezetek kontrolljára van szükség. Miután a helyi önkormányzatok költségvetési lehetőségeit a nagyobb szakképző intézmények fenntartási feladatai általában meghaladják, a nem helyben lakó tanulók képzésének

finanszírozása a jelenlegitől eltérő megoldásokat igényel (pl. regionális szakképzési alap, bejáró kvóta, stb.).

Amennyiben az oktatási kormányzat a nagyobb szakképző iskolák megyei önkormányzati fenntartását preferálja, minél előbb meg kell teremteni az ehhez szükséges jogszabályi és finanszírozási feltételeket.

Finanszírozás

A szakképzés az oktatási rendszernek az a speciális ágazata, amelyben az oktatási rendszer átalakításától függetlenül is folyamatos modernizációra és ehhez állandóan új beruházásokra van szükség. A jelenlegi „takarékos” költségvetés, amely az iskoláknak csak alapműködést biztosít, de fejlesztésre nem ad módot hosszú távra konzerválja a képzés színvonalát és ezzel ellehetetleníti a gazdaság fejlődését. A kormányzatnak ebben a tekintetben jelenleg nincs választási lehetősége: tudomásul kell venni, hogy a szakképzés színvonalának emelése és modernizációja a gazdaság átalakításának a része. Némi könnyebbséggel kecssegethet, hogy a szakképzés minőségében a gazdasági élet szereplői legalább annyira érdekeltek, mint az állam, így a költségeken is illik megosztoznuk.

LISKÓ ILONA

ALTERNATÍV TANÁRKÉPZŐ STÚDIUM

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete és az Alternatív Tanárképző Stúdium egyéves, posztgraduális képzést hirdet 1996. szeptemberétől a Soros Alapítvány támogatásával.

A Stúdiumon 14 alternatív elemi iskola és gimnázium tanárai és szakmai vezetői tanítanak. Az iskolák programjait esetmegbeszélő és személyiségfejlesztő csoport illetve iskolai gyakorlatok egészítik ki. A sikeresen végzett hallgatók az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének bizonyítványát kapják.

A képzés heti két délutánt vesz igénybe, 14.00–17.30-ig.

A tandíj 5 000 Ft/félév.

A jelentkezés határideje: 1996. május 15.

A jelentkezéshez szakmai önéletrajzt kérünk mellékelni.

A felvételi beszélgetésekre 1996. júniusában kerül sor.

Levél cím: Alternatív Tanárképző Stúdium, 1096 Budapest, Vendel u. 3.

Részletesebb információ telefonon kérhető:

Juhász Nagy Ágnes, Telefon: 215-4900/190, 11.00–15.00-ig.

A SZAKKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSA

KÖLTSÉGVETÉSPOLITIKA – FOGLALKOZTATÁSPOLITIKA – SZAKKÉPZÉSPOLITIKA

A SZAKKÉPZÉS CÉLJA, TÁRSADALMI, GAZDASÁGI HASZNOSSÁGA összefüggésben van a mindenkori gazdasági helyzettel, s ennek függvényében alakul (ill. kell, hogy alakuljon) a szakképzés forrásrendszere, finanszírozása. Az egyén nézőpontjából tekintve a szakképzés, azaz egy adott szakképzettség megszerzése egyrészt az elhelyezkedés, vagyis valamilyen munkakör betöltése, illetve végső soron a megélhetés szempontjából fontos. Másrészt ennek kapcsán az önmegvalósítás, a karrier, a siker, az életpálya alakítása is lényeges motiváló tényező.

A gazdaság érdeke, hogy számára mindig a megfelelő mennyiségű és képzettségű munkaerő álljon rendelkezésre. Ez nem minden esetben jelenti a magasabb képzettség preferenciáját, az igényelt képzettségi struktúra az adott gazdasági helyzet függvénye. A piacgazdaságokban, és különösen a külföldi tőkének kiszolgáltatott országokban ez az igény gyorsan változó és nehezen prognosztizálható. A társadalom egésze szempontjából a szakképzés iránti igény az előző két, egymással nem ritkán ellentétes irányú érdekrendszert egyaránt magában foglalja. Szükség van tehát egy olyan eszközrendszerre, amely az érdekrendszerek mentén stabilizáló funkciókat is ellát. Ezt a szerepet a gazdaságpolitika hivatott betölteni. Szakmai szempontból a szakképzésnek van egy további, nem elhanyagolható funkciója is, mégpedig az adott ország szakképzettségi struktúrájának aktív alakítása. Kétségtelen ugyanis, hogy a korszerű tartalmú képzettség húzó, fejlesztő erővel hat a gazdaság, a termelés technikai, technológiai alakulására. Általában jellemző, hogy gazdasági restrikció, a növekvő munkanélküliség idején a szakmai képzés terén is előtérbe kerülnek a szociális szempontok s ehhez kapcsolódóan az állam szerepének növekedése.

A gazdaságpolitika céljai között a gazdasági növekedés, a stabil árszint, az egyensúlyi fizetési és külkereskedelmi mérleg mellett megtalálható a foglalkoztatási szint növelése is.

A foglalkoztatáspolitikai jelentősége a tömeges munkanélküliség megjelenésének következtében megnövekedett. A foglalkoztatáspolitikai keretein belül történik a munkanélküliség kezelése, illetve az aktív és passzív foglalkoztatáspolitikai eszközök működtetése. A foglalkoztatáspolitikai két szálon is erősen kapcsolódik a szakképzéshez. Az egyik az iskolai rendszerű szakképzés, amelynek struktúrája adja a pályakezdő fiatalok képzettségi összetételét, s így befolyásolja esélyeiket a munkaerőpiacon. A másik a felnőttek szakmai képzése, továbbképzése, s ennek részeként a munkanélküliek képzése, amely a legjelentősebb aktív eszköz a foglalkoztatáspolitikában.

A fiatalok iskolarendszerű szakképzése mennyiségét tekintve rugalmatlan, hiszen a szakképzéspolitikai egyik célkitűzése, hogy az iskolarendszerből mindenki, (vagy

legalábbis a lehetőségekhez mérten minél többen) valamilyen képzettséggel kerüljön ki. Tény, hogy a fejlett piacgazdaságokban a befejezetlen iskolai végzettségűek, vagy a csak gimnáziumi érettségivel rendelkezők esélyei viszonylag kisebbek a munkaerőpiacon. Magyarországon ez így nem teljesen igaz, hiszen a vegyes, illetve a külföldi érdekeltségű vállalatok munkaerőigényében növekszik a segéd munkások és a betanított munkások iránti igény.

A felnőttképzés már sokkal rugalmasabb rendszert alkot, hiszen közvetlenebbül kapcsolódik a munkaerőpiac igényeihez, s a képzésben résztvevők létszáma egyszerűbben szabályozható. A munkaerő-piaci képzésben résztvevőkről a munkaügyi tanácsok, illetve a munkaügyi központok döntenek, mérlegelve a többi foglalkoztatáspolitikai eszköz hatékonyságát. A munkában állók tovább- illetve átképzéséről a munkáltatók hozzák a döntéseket.

A költségvetéspolitikában az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés teljes egészében elkülönül. Az iskolai képzés finanszírozása az oktatáspolitikával, a munkaerő-piaci képzés a foglalkoztatáspolitikával összefüggésben kerül szabályozásra.

Sajnálatos, hogy a költségvetéspolitikai készítői nem tárják fel a gazdasággal, a foglalkoztatással és az oktatással, illetve a szakképzéssel mélyebb, hosszabb távra szóló összefüggéseit, az egyéni, a társadalmi, a gazdasági érdekekkel esetenként ellentétes hatásait. A költségvetéspolitikai e téren gyakorlatilag pénzügypolitikává zsugorodik.

Az iskolarendszeren kívüli képzés tekintetében, a korábbi alapok összevonásával, a Munkaerőpiaci Alap létrehozásával a jövőben az állami költségvetés nem támogatja elkülönítetten a munkanélküliek képzését. Tehát itt sem érvényesül a klasszikus értelemben vett költségvetéspolitikai mint gazdasági stabilizáló eszköz.

A szakképzéspolitikai elsősorban a szakmai képzési folyamatok államilag szervezett, közvetlen és közvetett továbbfejlesztésének alakítási lehetőségeit fogja át. A szakképzéspolitikai céljait az egyes gazdaságok fejlettsége és adott helyzete befolyásolja. A célok az alábbi területekkel kapcsolhatók össze.

- a képzési helyek kínálatának biztosítása – különös tekintettel a szakképzés finanszírozásának törvényekben foglalt szabályozására;
- a szakképzésnek az oktatási rendszer más elemeivel való egyenértékűségét biztosító rendszer működtetése;
- a szakképzés olyan szervezeti rendszerének megteremtése, amely lehetőséget biztosít a résztvevők és érdekelttek közötti kapcsolatok intézményesített együttműködésére;
- a szakképzés előrettekintő és koordinált tervezési lehetőségeinek biztosítása (különös tekintettel a fiatalokra);
- a szakképzés olyan rendszerének a kialakítása, amely a munkaerőpiaci esélyegyenlőség javítását szolgálja.

A szakképzéspolitikai céljainak megvalósításához szükséges eszközök körét tekintve a pénzügyi feltételek mindenkor meghatározó szerepet játszanak. Éppen ezért célszerű áttekinteni, hogy az elmúlt években hogyan alakult a szakképzés finanszírozásának forrásrendszere.

A források:

- Állami normatív hozzájárulás, amelynek nagyságát költségvetési törvény évente határozza meg.
- Az önkormányzatok hozzájárulása egyéb forrásból. (Arról, hogy az intézmények tényleges költségvetése milyen mértékben nagyobb vagy kisebb, mint az állami hozzájárulás mértéke, összesített adatokkal nem rendelkezünk. A tapasztalatok szerint az intézménytípustól, az intézmény tevékenységétől, az önkormányzat anyagi helyzetétől függően igen nagy az intézményi költségvetések, illetve az önkormányzati támogatás szóródása.)
- A szakképzési hozzájárulás. (Ez a forrás több részre bontható. A hozzájárulási kötelezettség teljes mértékét csak becsülni lehet, erre vonatkozó adat nem áll rendelkezésre.)
- Szakképzési Alap. (Az Alapba befolyt pénzekről pontos kimutatás van.)
- Gazdálkodó szervezet által végzett képzés. (A hozzájárulási kötelezettség képzési irányú teljesítésére nem áll rendelkezésre adat, csak becslésre hagyatkozhatunk.)
- Az iskolák közvetlen támogatására is lehetőséget biztosít a törvény. (Adatokkal erről sem rendelkezünk.)

I. TÁBLA

A szakképzés finanszírozási forrásai (millió Ft. kerekítve, ill. megoszlás), 1991–1995

	1991	1992	1993	1994	1995	megoszlás	
						1991	1995
Összes költségvetési kiadás	34 987	43 809	58 720	66 872	80 246	76,9	82,5
– állami normatív hozzájárulás	24 530	29 634	32 621	32 674	32 332	53,9	33,2
– önkormányzati és egyéb ráfordítás	10 457	14 175	26 099	34 198	47 914	23,0	49,3
Szakképzési hozzájárulás	9 366	14 175	11 537	12 792	13 773	20,6	14,2
– Szakképzési Alap	2 077	1 978	2 121	2 257	2 746	4,6	2,8
– vállalati képzés	4 938	5 689	6 080	5 908	5 880	10,9	6,0
– iskoláknak közvetlen támogatás	2 351	2 698	3 336	4 627	5 147	5,2	5,3
FA képzésre fordított része	1 117	2 752	3 679	4 076	3 250	2,5	3,3
Összes képzésre fordított keret	45 470	56 926	73 936	83 740	97 269	100,0	100,0
Adóalap-kedvezmény	2 963	2 560	2 189	1 934	2 352	6,5	2,4

Megjegyzés: mivel a KSH adatai az összes kiadásra vonatkozóan a középiskolát nem bontják gimnáziumra és szakközépiskolára, az adatok a gimnáziumi kiadásokat is tartalmazzák. Az összehasonlíthatóság miatt a normatív és az egyéb kiadások rovata is tartalmazzák a gimnáziumi kiadásokat is.

A források között nem került felsorolásra az intézmények saját bevétele, mivel arra vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal, és éves változásának becslésére sem nyílt lehetőség. Korábbi felmérések alapján a szakképző intézmények saját bevételeinek nagysága igen nagy szóródású, intézménytől függően. Az átlagos bevétel 3–4%-a az intézményi költségvetésnek.

A rendelkezésre álló adatok és a becslések alapján látható, hogy a források súlya szempontjából erőteljes átcsoportosulás következett be.

A források között 1991-ben a legnagyobb arányt az állami normatív hozzájárulás képviselte 53,9%-kal. 1995-re ez az arány 33,2%-ra csökkent. Ennek legfőbb oka az, hogy az egy főre vetített normatív állami hozzájárulás összege 1993-tól 1995-ig nem változott, ugyanakkor az infláció következtében az árak csaknem két és félszeresükre növekedtek. Ennek eredményeként az egyéb források mértéke és súlya megnőtt.

II. TÁBLA

A normatív állami hozzájárulás alakulása (Ft/fő, ill. változás %) 1991–1995

		1991	1992	1993	1994	1995 (terv)	1995/91 index
Óvoda	Ft/fő	15 000	19 000	27 500	27 500	27 500	
	változás (%)	126,7	144,7	100,0	100,0		183,3
Nemz. etn. óvoda (kieg.)	Ft/fő	5 000	5 000	5 500	5 500	5 500	
	változás (%)	100,0	110,0	100,0	100,0		110,0
Általános iskola	Ft/fő	30 000	36 000	41 000	41 000	41 000	
	változás (%)	120,0	113,9	100,0	100,0		136,7
Alapf. művészeti int.	Ft/fő	19 000	21 000	25 100	25 100	25 100	
	változás (%)	110,5	119,5	100,0	100,0		132,1
Fogyatékos tanulók	Ft/fő	56 000	65 000	70 700	70 700	70 700	
	változás (%)	116,1	108,8	100,0	100,0		126,3
Gimnázium	Ft/fő	44 000	51 000	62 500	52 500	62 500	
	változás (%)	115,9	122,65	100,0	100,0		142,1
Szakközépiskola	Ft/fő	54 000	63 000	66 000	66 000	66 000	
	változás (%)	116,7	104,8	100,0	100,0		122,2
Szaktanulmányok (elm.)	Ft/fő	33 000	39 000	42 100	42 100	42 100	
	változás (%)	118,2	108,0	100,0	100,0		127,6
Szaktanulmányok (tanm.)	Ft/fő	36 000	37 000	40 600	40 600	40 600	
	változás (%)	102,9	109,7	100,0	100,0		112,8
Nemz. etn. kéttannyelvű (kieg.)	Ft/fő	14 000	15 000	16 500	16 500	16 500	
	változás (%)	107,1	110,0	100,0	100,0		117,9
Diákotthon	millió Ft	53 000	62 000	66 000	66 000	66 000	
	változás (%)	117,0	106,5	100,0	100,0		124,5
Fogyasztói árindex		135,0	123,0	122,5	118,8		241,7

Forrás: A Magyar Köztársaság mindenkorai tárgyévi költségvetési törvényei

Mivel az elmúlt években az egy főre vetített normatív támogatás nem nőtt, az állami hozzájárulás változása lényegében a létszámváltozásokat tükrözi. A középfokú oktatást tekintve legnagyobb mértékben a gimnáziumi állami ráfordítások nőttek, ezt követi a szakközépiskola. A szaktanulmányokban résztvevők létszáma csökkent, így ott az összes állami támogatás is csökkent. A gyakorlati képzésben viszont az iskolai létszámot illetően az elmúlt években növekedés következett be. Ennek az az oka, hogy a korábban jelentős állami vállalati képzés fokozatosan csökkent illetve sok helyen megszűnt, ugyanakkor az új gazdálkodó szervezetek ezt a funkciót csak igen kis mértékben veszik át. Mindezek következtében az iskolák illetve az önkormányzatok kénytelenek, ha időlegesen is, a gyakorlati képzés működtetését magukra vállalni.

III. TÁBLA

A normatív hozzájárulások összesen (millió Ft., ill. változás %) 1991–1995

		1991	1992	1993	1994	1995 (terv)	1995/91 index
Óvoda	millió Ft	5 662	7 251	10 637	10 727	10 692	
	változás (%)	128,1	146,7	100,8	99,7		188,8
Általános iskola	millió Ft	33 938	38 640	41 952	40 252	39 012	
	változás (%)	113,9	108,6	95,9	96,9		115,0
Alapf. művészeti int.	millió Ft	1 383	1 695	2 248	2 433	2 607	
	változás (%)	122,6	132,6	108,2	107,2		188,5
Fogyatékos tanulók	millió Ft	1 729	2 467	2 852	2 947	3 017	
	változás (%)	142,7	115,8	103,3	102,4		174,5
Gimnázium	millió Ft	5 471	6 634	9 750	9 764	9 803	
	változás (%)	121,3	147,0	100,1	100,4		179,2
Szakközépiskola	millió Ft	10 895	13 523	13 117	13 550	13 511	
	változás (%)	124,1	97,0	103,3	99,7		124,0
Szaktanulmányok (elm.)	millió Ft	6 877	7 881	7 710	7 214	6 769	
	változás (%)	114,6	97,8	93,6	93,8		98,4
Szaktanulmányok (tanm.)	millió Ft	1 286	1 596	2 045	2 146	2 249	
	változás (%)	124,1	128,1	104,9	104,8		174,9
Nemz. etn. kéttannyelvű (kieg.)	millió Ft	676	1 203	1 591	1 697	1 719	
	változás (%)	178,0	132,3	106,7	101,3		254,3
Diákotthon	millió Ft	4 556	5 195	5 343	5 208	5 022	
	változás (%)	114,0	102,9	97,5	96,4		110,2
Összesen	millió Ft	72 473	86 085	97 245	95 937	94 401	
	változás (%)	118,8	113,0	98,7	98,4		130,3
Fogyasztói árindex		135,0	123,0	122,5	118,8		241,7

Forrás: A Magyar Köztársaság mindenkorai tárgyévi költségvetési törvényei

A szakképzési hozzájárulási kötelezettséget illetően két tendencia érvényesül. Egyrészt folyamatosan csökken a foglalkoztatottaknak illetve azoknak a létszáma, akik bér-költsége után a gazdálkodó szervezetek hozzájárulásra kötelezettek. Ugyanakkor az átlagkeresetek relatíve nőnek. E két ellentétes hatás eredményeként a hozzájárulási kötelezettség mértéke összességében növekszik, 1995-ben számításaink szerint elérte a 13,8 milliárd forintot. Ez a forrás súlyarányát tekintve az állami és az önkormányzati források után a harmadik.

A szakképzési hozzájárulási kötelezettségnek a gyakorlati oktatással történő teljesítését illetve annak mértékét csak becsülni lehetett. Itt is két tendencia érvényesül. Az egyik, hogy csökken a gazdálkodó szervezeteknél gyakorlati képzésben résztvevők létszáma, a másik, hogy ugyanakkor növekszik az egy tanulóra jutó képzési költség.

Az iskoláknak közvetlenül átadott keretek, illetve eszközök mennyiségére vonatkozóan nincsenek információink. Ezt az összeget csak becsléssel lehetett megállapítani. A Szakképzési Alap forrását tekintve a gazdálkodó szervezetek befizetéseiből keletkezik. Felhasználható az iskolai rendszerű szakképzésben résztvevő tanulók gyakorlati oktatásának a segítésére, támogatására, illetve költségeihez való hozzájárulásra.

IV. TÁBLA

A Szakképzési Alap és felhasználásának alakulása (millió Ft, kerekítve), 1991–1994

	1991	1992	1993	1994
Bevételek				
Befizetések	2 077	1 978	2 121	2 200
Kamat	0	552	208	100
Kamatmentes kölcsön törlesztés	0	0	0	20
Összesen	2 077	2 530	2 329	2 320
Kiadások				
Visszaigénylés	698	830	915	1 100
Központi pályázat	551	360	564	300
Decentralizált pályázat	690	500	635	500
Kamatmentes kölcsön	300	350	100	50
Egyéb	0	40	85	331
Összesen	2 239	2 080	2 299	2 281

A Foglalkoztatási Alapot lényegében a foglalkoztatáspolitikai aktív eszközeinek a működtetésére hozták létre. Ebből a keretből történik 1991 óta a munkanélküliek képzésének, átképzésének finanszírozása. A képzés köztudottan az egyik leghatékonyabb foglalkoztatáspolitikai eszköz. Ez annak ellenére igaz, hogy a munkaerő-kereslet mindössze 5–6%-a a munkaerő-kínálatnak, tehát a képzettségi struktúra javítása csak csekély mértékben javít a munkaerő-piaci mérlegen.

Az indirekt források közé tartozik még az adóalap-kedvezmény, amelyet a személyi jövedelemadóról és a társasági adóról szóló törvények biztosítanak a szakmunkástanulót gyakorlati képzésben részesítő vállalkozóknak, illetve gazdálkodó szervezeteknek.

A szakképzés finanszírozásával kapcsolatosan jelenleg a következő problémák merülnek fel.

A korábban kialakult struktúrák átalakításánál hiányzik a többi rendszerhez történő igazodás. Az önkormányzati rendszer bevezetésével az irányítás két szintű lett, ami lehetetlenné teszi a területi ill. a megyei szintű döntéseket. Ilyen döntések pedig rendkívül fontosak a középfokú oktatás területén. A szakképzésirányítás és koordináció tipikusan területi feladat, s ennek híján azt a helyi önkormányzati döntések alakítják.

Mindebből fakadóan nem egyértelmű a döntési szintek hierarchiája. Törekvések mutatkoznak a megyei szint visszaállítására ill. a regionális szint bevezetésére, ami köztes szint lehetne a központi és a megyei szint között. Ez mind a területfejlesztést, a foglalkoztatást, mind a munkaerő-piaci gazdálkodást és a képzést érintené. A jelenlegi körülmények között igen gyakran párhuzamos döntések születnek. Például az önkormányzatoknál, a munkatügyi tanácsoknál, vagy központi pályázatokon ugyanannak az oktatási intézménynek a támogatásával vonatkozóan egy időben olyan döntések születhetnek, ahol az egyik fórum sem ismeri a másik fórum döntését.

Kiemelhető ezzel összefüggésben, hogy a döntéseket megalapozó információs rendszer összehangolása sem történt meg. Például egymástól teljesen függetlenül, más-más szervezet gyűjti az oktatási, a munkanélküliségi és a foglalkoztatási statisztikai

kákat. Az is jelentős gondokat okoz, hogy a döntéseket hozó fórumok, testületek összetétele, a résztvevők felkészültsége sem minden esetben megfelelő. Ugyanakkor hiányzik az oktatás, képzés, átképzés, munkaerő-fejlesztés területén a szervezett szakemberképzés is.

Az új struktúrák nem épülnek szervesen a már korábban kiépült rendszerekhez. A munkaerő-piaci képzési rendszer – bár itt még rendszerről nem lehet igazán beszélni – nem veszi kellőképpen figyelembe a meglévő iskolarendszer kapacitását, infrastruktúráját. A funkciókat ezen a területen tehát újra kell gondolni, meg kell találni az iskolák helyét a teljes képzési rendszerben.

A szakképzés jellemzője és problémaforrása ezekben az években az, hogy a közoktatás egyre kevésbé tekinti szerves részének a szakmai képzést, annak ellátását és finanszírozását – egyébként logikusan – a gazdaságra kívánja hárítani. Ugyanakkor a gazdaság nincs abban a helyzetben, hogy a feladatot módszeresen és egészében felvállalja. Az okok igen összetettek. Az alapvető probléma az, hogy hiányzik illetve igen lassan bontakozik ki a gazdasági szféra érdekeltsége a saját munkaerő-szükségletének képzés útján történő megteremtésére illetve pótlására. A szakképzés finanszírozási eszközeinek megválasztásánál figyelembe kell venni, hogy a szakképzés feladatrendszere térben és időben inhomogén, differenciált, s változásait a szakmastruktúra szempontjából elsősorban a gazdaság kell, hogy meghatározza és nem az oktatáspolitiká. Ez alapvetően három követelményt jelent:

- a fejlesztési források, de lehetőleg a működési források tekintetében is érvényesíteni kell az elosztási rendszerben rejlő ösztönző lehetőségeket;
- az elosztási rendszer döntési mechanizmusába a gazdaság képviselőit – a kamarákat – az eddigieknél intenzívebben kell bekapcsolni;
- a forráselosztás legfőbb döntési szintje a megyei/fővárosi szint kell, hogy legyen, ahol biztosítani kell a különféle döntési fórumok közötti kommunikációt és koordinációt.

Az állami támogatás kérdései

Az állami támogatás mértéke

Az állami támogatás mértékét nem lehet önmagában meghatározni, hiszen az csak hozzájárulás a kiadások egészéhez. Nélkülözhetetlen a többi potenciális forrás mértékének áttekintése is. Mivel ezek a források kiegészítik egymást, célszerű minden alkalommal, amikor a nagy elosztási rendszerekben, illetve az államháztartás alrendszereinek szabályozásában lényeges változás áll be, újra és újra felülvizsgálni a hozzájárulások mértékét. A feladat- és forráselosztás rendszerében egyensúlyra kell törekedni, pontosabban a feladatellátási kötelezettségek mellé forrásokat is kell teremteni, különben a rendszer működésképtelenné válik.

Az állami támogatás jelenleg hozzávetőlegesen, iskolatípustól függően, a tényleges kiadásoknak 40–60%-át fedezi. Ugyanakkor az infláció mértéke megközelítheti a 30%-ot. Mindemellett a többi potenciális forrás növekedésére nincs kilátás. A

feladatok ellátása, a működőképesség fenntartás tehát csak a hatékonyság növelésének eszközeivel lehetséges. Ennek elemei lehetnek a racionalitás, a költségkímélő megoldások keresése a szakképzés szervezésében regionális, helyi és intézményi szinten egyaránt. Növeli a hatékonyságot, ha a fejlesztési költség elosztási rendszerében rejlő ösztönző erő a forráselosztásnál kifejezésre jut, ha olyan stratégiai tervezés folyik az egyes döntési szinteken, amely biztosítja a koordinációt is.

Az állami támogatás módja

A szakképzés finanszírozása különböző eljárással történhet. Valamennyi eljárásnak vannak előnyei és hátrányai is.

A bérfinanszírozás

A bérfinanszírozás azt jelenti, hogy a központi költségvetés nem kötetlen felhasználású normatív hozzájárulást biztosít a fenntartóknak, hanem a pedagógus-létszámszükségletet meghatározó legfontosabb paraméterek (tanulólétszám, csoportlétszám, tanórák száma, a pedagógus kötelező óraszám) alapján számított pedagóguslétszám) alapján a közalkalmazotti törvény által meghatározott mértékű pedagógusbért és járulékait fedezi közvetlenül a felhasználó (iskola vagy pedagógus) számára. Ez a támogatási forma nem elviekben kifogásolható. A megvalósítás módját és a módszer követelményeit illetően merülnek fel kérdések. A fontosabbak ezek közül:

- központi, regionális, vagy helyi átutalás történik-e;
- kinek a részére történik az átutalás (fenntartó, intézmény, egyén);
- milyen szervezetek vesznek részt a rendszer működtetésében;
- ha a tényleges létszám eltér a számítottól, konkrétan kiknek (azaz milyen iskolai végzettségű, milyen munkaviszonyú személyeknek) a tényleges bére kerül elismerésre, ez fiktív, vagy tényleges személyeket jelent, vagy átlagról van szó, de akkor minek az átlagaról (iskolai bérátlag, bértáblázat bérátlag, stb.);
- ha konkrét személyekhez kötődik a bértámogatás, mi a helyzet a betegállomány, a helyettesítés, óraadás esetén stb.

Az információk másik olyan meghatározó köre, amely nélkül döntéseket nem lehet hozni, azokat a háttérszámításokat foglalja magában, amelyek az oktatási intézményrendszerre vonatkozó teljes körű felmérés szimulációs számításából nyerhetők. Ezek alapján ugyanis számos több fontos részterület válik világosabbá:

- a jogi szabályozásban megjelenítendő alap-paraméterek (csoportlétszám, kötelező óraszám, stb.) viszonyítása a tényleges helyzethez, azok módosításának realitása, a területi differenciák, és ehhez mérten a módosítások által indukált feszültségek kimutatása, stb.;
- az alapparaméterek által számított létszámgigények forintigénye, összehasonlításban a források lehetőségeivel.

Mindezek alapján részletes szakmai elemzés és alternatív javaslatok szükségesek a megvalósíthatóságra. Az azonban már politikai döntés kérdése, hogy a kormány mekkora feszültséget vállal fel.

Megjegyezzük még, hogy ez a módszer erőteljesen érinti az önkormányzatok autonómiájának kérdését és a forrásfinanszírozás korábban meghirdetett alapelvét is. Előnye viszont, hogy pontosan lehet tudni, hogy az állami támogatás hol és mire kerül felhasználásra.

Álláshely-arányos finanszírozás

Az álláshelyarányos finanszírozás átmenetet jelent a tanulólétszám-arányos normatív és a bérfinanszírozás között. Ebben az esetben a támogatás nem a tanulólétszámmal, hanem a számított pedagóguslétszámmal arányosan kerül meghatározásra. Ennek a megoldásnak az az előnye, hogy az önkormányzati autonómia nem sérül.

Hátránya viszont, hogy a szükséges pénzkeretek meghatározása csak bonyolult szükségleti számítások útján történhet. A tanulólétszám változása ebben a megoldásban csak áttételesen jelenik meg a számítások eredményeiben.

Tanulói normatív támogatás

A normatív támogatás módszere évek óta működik, tehát már ismerjük előnyeit és hátrányait egyaránt. Amennyiben fennmarad e módszer, az olyan regionális ellátó-rendszerek esetében, mint pl. a szakképzés, a központi költségvetés és a helyi szint közé be kell iktatni a megyei szintet. Itt történne a térségi feladatok koordinációja és ennek megfelelően a források differenciált újraelosztása. E módszer pontos kidolgozását el kell végezni, s ennek során olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint hogy:

- milyen döntési fórumok kapjanak az újra elosztásban szerepet,
- ezek milyen források elosztása felett döntenek és milyen szempontok szerint differenciáljanak,
- milyen legyen az elosztás módja (automatikus, pályáztatás, vagy a kettő kombinációja),
- milyen önállóságot hagy ez a módszer a helyi önkormányzatoknak és mennyit az intézményeknek,
- amennyiben a keret kevesebb a szükségesnél, ki egészíti ki, s végül
- milyen ódon történik a kiegészítés (helyi szinten, vagy megyei forrásba történő befizetéssel és újraelosztással, egyéb forrásból stb.).

Amennyiben a normatív támogatással szemben megfogalmazódik az igény, hogy fedezze a létszámszükséglet bérköltségeit, akkor hasonló kérdések merülnek fel, mint a bérfinanszírozás esetén, hiszen nem tudjuk mennyi az a minimum, amit a normatívának fedeznie kell.

A normatív módszer legfőbb előnye, hogy biztosítja az önkormányzati önállóságot, és az igazodást a helyi tényleges szükségletekhez. Hátránya, hogy a felhasználási kötelezettség hiányában nincs pontos információ arról, hogy az állami támogatás mire került felhasználásra, amint kevés az ellenőrzési lehetőség is. (Sajnos a pénzügyi szabályozás és információs rendszer sem ad lehetőséget a pénzfelhasználás pontos és kellőképpen részletes nyomon követésére.)

Szükséges ugyanakkor a szakfeladati rendszer teljes felülvizsgálata is, amit az oktatás struktúrájának módosulása (pl. szakmai képzés külön évfolyamokon történő biztosítása) külön is indokol.

Bármely finanszírozási megoldás esetén (az inhomogén jelleg miatt) a szakképzés számára biztosított standard támogatáson felül célszerű külön szakmai normatív hozzájárulást is meghatározni.

Mivel a szakképzésben az egyes szakmák képzési költségei igen eltérőek, szükség van a szakmai normatívák szakirányok szerinti differenciálására.

A költségek közötti eltérés elsősorban a szakmai eszköz- és anyagköltségekben jelentkezik. Ezek alapján lehet meghatározni a differenciálás szempontjait, amelyeknél figyelembe kell venni a képzés típusát és szintjét is, preferálva a korszerű szakképesítést adó képzéseket.

A rendszert rugalmassá, módosíthatóvá kell tenni. Figyelembe kell ugyanis venni, hogy a differenciált támogatás egyik következménye, hogy a magasabb támogatottságú képzések indítását ösztönzi. A differenciált támogatási rendszernek ezt a tulajdonságát érdemes kihasználni a struktúraváltás és az Országos Képzési Jegyzék szerinti képzések ösztönzése érdekében.

A szakmai normatívák egy tanulóra jutó összegét illetve a differenciálás szempontjait (a változó környezeti feltételek miatt) évente célszerű meghatározni (alapvetően központi hatáskörben), az érintett gazdasági kamarák bevonásával. Eldöntendő kérdés, hogy a támogatási forma elosztási rendszerében milyen szerepet kaphatnak a megyei/fővárosi, illetve a helyi önkormányzati fórumok.

A szakképzéssel kapcsolatos társadalmi, gazdasági igény területi szempontból sem homogén. Ugyanakkor a társadalmi, gazdasági és szakmai elvárások időbeli változása is sokkal dinamikusabb, mint általában a közoktatás egyéb vonatkozásaiban. Ebben elsődlegesen a gazdasági folyamatoknak, illetve ehhez kapcsolódóan egyfelől a munkaerő-piaci kereslet alakulásának, másfelől minőségi szempontból a technikai, technológiai fejlődésnek van meghatározó szerepe. A finanszírozás rendszerében ezért a gazdaság által kívánatosnak tekinthető preferenciákat kell érvényesíteni.

Az intézményfenntartó önkormányzatok sok szempontból eltérő helyzetben vannak. Eltérő a feladatrendszerük, a bevételek lehetősége és mértéke. A normatív állami hozzájárulás a tényleges kiadásoknak csak egy részét fedezi, a hiányzó részt egyéb bevételekből kell biztosítani, amire az önkormányzatok eltérő mértékben képesek. Ezt még külön fokozza, ha az önkormányzat más településen lakó tanulót (ellátottat) is fogad intézményeiben. Az önkormányzati társulás illetve megállapodás ebben az esetben – a társuló felek túl nagy száma miatt – nem jelent megoldást. A szakképző intézmények működtetésének, fenntartásának tényleges igényekhez közelítő finanszírozását végül is csak területi szintű újraelosztással lehet megoldani. Ebben a megközelítésben a területi – megyei, fővárosi – alapok forrását részben a központi költségvetés, részben a szakképzésben érdekelt önkormányzatok biztosíthatják. A finanszírozási kereteknek e része felett tripartit bizottságok rendelkezhetnek, ahol a fenntartók és a munkavállalók mellett a gazdasági érdekek képviselői is befolyást gyakorolnak a keretek elosztására.

Sok kritika éri a normatív támogatási rendszert. A probléma lényege, hogy bár a legeggyértelműbben meghatározható feladatmutató a tanulólétszám, a költségeknek

csak egy része függ meghatározóan ettől. A változó költségek nagy része az alkalmazotti létszámtól illetve a tanulócsoporthoz számától függ, az állandó költségek mértéke pedig elsősorban az épület nagyságától, a kiegészítő, üzemeltetési helyiséggéllátottságtól. Az általános tapasztalatok és az eddigi felmérések is azt bizonyítják, hogy azonos tanulólétszámú iskolák között költségigényben jelentős eltérések mutatkoznak. A szakképző intézmények tekintetében a költségigény szóródása még nagyobb. Közrejátszik ebben az, hogy milyen szakirányú és milyen eszköz-, illetve anyagigényes képzést folytat az iskola, és az is, hogy a gyakorlati képzés az iskolában folyik-e. A probléma megoldását ebből a nézőpontból is a normatív támogatás differenciálása és a területi újraelosztás jelentheti.

A finanszírozás kérdéskörével összefüggésben az is kiemelhető, hogy a közalkalmazotti törvény végrehajtása is maga után von finanszírozással kapcsolatos problémákat. A közalkalmazotti bérek finanszírozási módja, illetve a fedezet biztosítása megoldandó probléma, és minden közalkalmazotti réteget érint. A kérdéskör összefügg a közoktatási törvénnyel, illetve annak módosítási javaslataival is.

A kérdéskomplexum egészét tekintve szintén stratégiai feladat a finanszírozás gazdasági szervezetekre vonatkozó részének új alapokra helyezése. Egyre kevésbé tartható az a 80-as évek végén kialakult felfogás, amely szerint az iskolai gyakorlati képzés költségeit az „adóelvonásként” megélt szakképzési hozzájárulás formájában finanszírozza a gazdaság, s hogy az így iskolába kerülő eszközök valójában általános tárgyi-dologi hozzájárulásként jelennek meg, és lényegében a költségvetési támogatás hiányát pótolják.

Az iskolarendszerben lehetetlen maradéktalanul megoldani a szakképzés feladatait, ezt a szakképzési hozzájárulás felhasználásában is ki kell fejezni. A Szakképzési Alap és a szakképzési hozzájárulási rendszer korszerűsítését új koncepcionális keretek között célszerű megkezdeni és szinkronban végrehajtani a gazdasági önkormányzatiság kialakulásával. Csak ez esetben lehetséges a gazdasági érdekeket a szakképzés mélyebb átalakulási folyamataiban aktív módon megjeleníteni.

Végül azt is ki kell emelni, hogy a szakképzés igen lényeges területe a közelmúltban kialakult munkaerő-piaci képzési rendszer. A munkanélkülivé váltak illetve a munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzési, átképzési szükségleteinek kielégítésére létrehozott intézményhálózat, a munkaerőfejlesztő és -képző központok finanszírozása többszörös. A képző központok kialakításának fedezetéül a Foglalkoztatási Alap szolgál, míg az alapszintű működés forrása az állami költségvetés. A képző központ költségvetési intézmény, ami annyit jelent, hogy gazdálkodása során az állami intézmények számára előírt pénzügyi, könyvviteli szabályokat kell betartania, miközben a feladatának ellátásához szükséges források jelentős részét versenypiacon kell megszereznie.

SZÉP ZSÓFIA

VÁLLALKOZÁSI ALAPÚ SZAKKÉPZÉS

„...a piaczgazdaság becenéven emlegetett kapitalizmus nem holmi átszervezés, technikai trükk, hanem rendszer...”

Tamás Gáspár Miklós¹

A POLITIKAI ÉS GAZDASÁGI RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN hazánkban piaczgazdaság alakult ki, s nyomában kialakult a kapitalista munkaerőpiac, annak minden jellemzőjével. A gazdaság és a munkaerőpiac változásai igen radikálisan hatottak az oktatási rendszerre. Az iskolarendszerű szakképzés összeomlott, a növekvő ifjúsági munkanélküliség mind a közoktatási, mind a felsőoktatási szférában expanziós fejlesztési elképzelések megszületését eredményezte, miközben mindkettő – az egész redisztributív oktatási intézményrendszer – rendkívül komoly strukturális válsággal küzd, s a mai napig a korábbi gazdaság szükségletének megfelelő túlhaladott képzési szerkezetben működik.

A hazai gazdaság radikális átstrukturálódása és foglalkoztatási, munkaerő-piaci sajátosságainak átalakulása a szakképzési rendszer radikális átfarmálódását igényli. A korábbi, meghatározóan redisztributív iskolarendszerű szakképzés sajátosságaiból adódóan alkalmatlan a piaci igényekhez történő alkalmazkodásra.²

Olyan szakképzési rendszerre van tehát szükség, amely képes a munkaerőpiac keresletére, annak változásaira reagálni. Magyarul oktatási piacra van szükség, ahol az oktatási szolgáltatók kínálata alkalmazkodik a kereslethez. Fontos hangsúlyozni az oktatási piac és a munkaerőpiac összefüggéseit. A munkaerő-piaci kereslet jellemzői alapján a munkavállalók – és leendő munkavállalók – olyan oktatás iránti kereslettel lépnek fel az oktatási piacon – azaz olyan oktatási programot keresnek –, amelynek

¹ Tamás Gáspár Miklós: A köz és hangulata. 168 óra, 1995. VI. 20.

² A redisztributív oktatási intézményrendszer sajátosságai az állami direktív irányítás megszűnésével és a fenntartóváltással – az önkormányzati fenntartásba kerüléssel – nem változtak meg alapvetően. Az állami és önkormányzati iskolákra vonatkozó szabályozás ugyanis rendkívül behatárolja a tényleges tulajdonosi jogosítványokat. Az önkormányzatok tényleges tulajdonosi szemlélete csak most kezd kialakulni. Így a szakképzés iskolarendszerének piaci alkalmazkodási kényszere igen korlátozott. A fenntartó korlátozott tulajdonosi jogosítványai miatt az iskolarendszerű szakképzés – és a felsőoktatás – képzési struktúrájának meghatározása gyakorlatilag az intézményi autonómia hatókörébe került. (A közelmúlt és a jelen oktatási rendszerbeli viharai kapcsán mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén annak voltunk – és vagyunk – tanúi, hogy a tulajdonos önkormányzatok ill. állam megkísérli tulajdonosi jogán a hatékonyabb intézményi és képzési szerkezetet kikényszeríteni.) A redisztributív módon finanszírozott, önirányító iskolarendszer szakképzési kínálatát nem piaci és gazdasági racionalitási szempontok – azaz a fizetőképes kereslet által determinált gazdasági piaci kényszer –, hanem szakmai és belső érdek szempontok alapján alakítja. A szűkülő, de garantált állami támogatás miatt szakképzési kínálatát meglévő kapacitásai, szokásai, hagyományai határozzák meg. Sem az oktatás iránti, sem a munkaerő-piacon érzékelhető kereslet nem befolyásolja lényegesen képzési kínálatát.

elvégzésével, s az így szerzett képzettségükkel maximalizálni tudják a munkaerő-piaci esélyeiket. A munkavállalók ill. leendő munkavállalók fizetőképes kereslete tehát alapvetően befolyásolja az oktatási piac kínálatát, hiszen a kínálattal fellépő oktatási szolgáltatók igyekeznek e fizetőképes keresletet kielégíteni. Szabad oktatási vállalkozás és szabad áralakítás esetében – tehát a kialakuló oktatási piac alkalmas arra, hogy a munkaerőpiac keresletének megfelelő oktatási kínálatot alakítson ki.³

Bevezető megjegyzések – az oktatási piac

Az itt következő írás célja az, hogy a privát iskolák és az oktatási vállalkozások megjelenése nyomán lassan kialakuló oktatási piac – azon belül is elsősorban a vállalkozási alapú szakképzések piacának – néhány jellemzőjét elemezze.⁴

Az elemzéshez célszerű – legalább kontúrjaiban – néhány szóhasználatot és fogalmat tisztázni. Az oktatási szolgáltatások keresletének és kínálatának szférájában a különböző ismeretek, jártasságok illetve ezek elsajátítását igazoló dokumentumok (azon belül többek között az államilag elismert végzettségek)⁵ megszerzését biztosító oktatási programokat és vizsgáztatásokat nyújtó szolgáltatók kínálata és az ilyen végzettségek megszerzését igénylők kereslete találkozik. E szféra azon részét tekintjük oktatási piacnak, ahol érvényesül a szabad belépés az oktatási szolgáltatók közé, (tehát a szabad oktatási vállalkozás ill. vállalkozás alapítás) és a szabad áralakítás, azaz létezik olyan ár (tandíj), amelyre jellemző, hogy a kereslet és kínálat interakciója nyomán kialakuló árjelzések (tandíj) befolyásolják a szereplők magatartását, azaz az oktatási kínálatot és az oktatási keresletet.⁶

A szolgáltatók sajátosságainak azonosításához először célszerű az oktatási szolgáltatás kimeneteit megvizsgálni. Az oktatási szolgáltatás kimenetét és szervezeti kereteit az állami szabályozás szempontjából tekintve többféle:

- államilag elismert végzettséggel záruló képzési programok, amelyek szervezeti kereteiket illetően kétféleké lehetnek:
 - törvényekben szabályozott szakmai, szervezeti, stb. feltételek és intézményi keretek között folyó tevékenységhez és vizsgáztatáshoz kötöttek – ezeket nevezhetjük iskolarendszerű képzésnek,
 - (esetleg ajánlott tartalmi, szervezeti feltételek mellett), államilag kinevezett bizottság előtt tett vizsgákhoz kötöttek;
- államilag indifferens szervezeti keretek között, indifferens végzettséggel zárulók.

3 Fontos hozzátenni, hogy a fizetőképes kereslet lehet olyan állami finanszírozás, amely követi az egyébként tandíjmentes tanuló piaci választását. Tehát nem jelenti a szegény tanulók kizorolását a képzésből.

4 A jelenség új keletű volta, s az azt feltáró átfogó kutatások hiánya miatt az itt következő elemzés sokkal inkább hipotetikus, abban az értelemben, hogy egy lehetséges kutatás helyzetelemzését és kiinduló feltételezéseit, és persze a szerző elfogultságát, munkagazdasági, oktatásgazdasági elkötelezettségét tükrözi.

5 A szétválasztás egyebek mellett azért is indokolt, mert az írás alapvetően az államilag elismert végzettségeket nyújtó szolgáltatókra koncentrál.

6 A hiánygazdaság felszámolása szempontjából fontos további jellemző a direktív utasításos rendszer megszűnése és az intézmények és vállalkozások kemény költségvetési határa is. Lásd: Kornai János: A hiánygazdaság felszámolása. *Közgazdasági Szemle*, 1994/7–8. sz.

Az oktatási szolgáltatók is két nagy csoportba sorolhatók: részint államilag elismert iskolákra és intézményekre (iskolarendszer), részint az előző körbe nem tartozó társaságokra, non-profit szervezetekre, magánszemélyekre (oktatási vállalkozások). Az iskolarendszer alapvetően iskolarendszerű képzést végez, illetve – az oktatási törvények keretei között – arra lett létrehozva. Az oktatási vállalkozások pedig alapvetően a polgári törvénykönyv és a társasági törvény által szabályozott – vállalkozási, szerződési – viszonyok között tevékenykednek. Fontos megjegyezni, hogy az iskolarendszerbe tartozó intézmények lényegében korlátozás nélkül folytathatnak nem iskolarendszerű képzést, viszont az oktatási vállalkozások csak az oktatási törvényekben rögzített feltételek – és általában államigazgatási elismerés – esetében folytathatnak iskolarendszerű képzést.

A magyar oktatási rendszernek a társadalmi, gazdasági rendszerváltást követő igen figyelemre méltó fejleménye az oktatás állami monopóliumának oldódása, részint a szolgáltatásait, vagy azok egy részét tandíjért nyújtó privát iskolák, részint a vállalkozási vagy non-profit alapon szerveződő – gazdasági tevékenységüket piaci, vagy önköltségi tandíj-bevétellel építő – piaci képzések, oktatási vállalkozások megjelenése, s egyes területeken döntő térnyerése és ezzel az oktatási piac kialakulása.

Az oktatási piac létrejöttének feltételeit az új oktatási törvények teremtették meg. A közoktatási törvény kiszélesítette a privát iskolaalapítás lehetőségét, a felsőoktatási törvény – illetve már előtte egy kormányrendelet – megteremtette a magán felsőoktatási intézmény alapításának lehetőségeit, és az állami felsőoktatási intézményekben is bevezetésre került a tandíj.⁷ Az oktatási piac kiszélesedésében igazi előrelépést a szakképzési törvény jelentett, amely megteremtette az iskolarendszeren kívüli, vállalkozási rendszerben folyó szakképzések lehetőségét, és a szakképzések standardizálásával (Országos Képzési Jegyzék) megkönnyítette az oktatási vállalkozások számára a piacra történő belépést.⁸ A törvényi szabályozás ezen változásai a korábbi, lényegében tisztán redisztributív oktatási rendszerben teret engedtek az oktatási piac kialakulásának.

Vizsgáljuk meg az így kialakult piac és szereplőinek néhány jellemzőjét.⁹

Privát iskolák – tények és tendenciák

Jóllehet az előzőekben az oktatási piacba az iskolarendszerű képzést is besoroltuk, hangsúlyozni kell, hogy e területen a piac kialakulása korlátozott, részint a piacra lépés, részint a szabad áralakítás kötöttségei – és ebből adódóan a privát iskolák alacsony aránya – miatt. Mégis érdemes rövid rátekintést tennünk a privát iskolák számának jelenlegi és várható alakulására.

7 Fontos hangsúlyozni, hogy a törvény – a hallgatói megmozdulások miatt előtérbe került és így csak korlátozottan és részben érvényesített nappali tagozatos tandíj mellett – bevezette illetve legalizálta a részidős alapképzések, a posztgraduális és szakdiplomás képzések tandíját.

8 Ugyanakkor azzal, hogy az ágazati minisztériumokat hatalmazta fel a szakképzettségek szakmai és vizsgakövetelményeinek meghatározására, a piac monopolizálásának korábbi erővonalait is konzerválta.

9 Ismét hangsúlyozni kell, hogy az írás – átfogó adatok és elemzések hiányában – szerzőjének egyéni tapasztalataira támaszkodik, s mind a hipotézisek, mind a következtetések bizonyítása egy tervezett kutatás feladata lesz.

A privát iskolafenntartók megjelenése ellenére ma a közoktatás domináns intézményfenntartói az önkormányzatok. Gyakorlatilag valamennyi oktatási szinten több mint 95% az önkormányzatok és a központi költségvetési szervek¹⁰ által fenntartott intézmény. Ettől eltérő arány egyedül a „tisza” – ti. nem szakközépiskolával közös) gimnáziumok esetében található, ahol a nem állami, nem önkormányzati fenntartók aránya megközelíti a 20%-ot.

A tanulók számát illetően még nagyobb az állami és az önkormányzati intézmények aránya.¹¹ 1993-ban a privát intézmények tanulóinak száma az oktatás minden szintjén 5% alatt maradt.

Az adatok mögött azonban oktatási szintenként igen eltérő dinamika tapasztalható.

A nem állami, nem önkormányzati intézmények száma elsősorban az általános és a középiskolai oktatás területén mutat igen jelentős növekedést, kiváltképp a klasszikus gimnáziumi képzés esetében.

Az általános iskolák esetében az 1992. évi 2%-ról 1994-re több mint 3%-ra nőtt a magán intézményfenntartók aránya. A középfokú oktatás területén 1994-re a privát intézmények száma meghaladta a 6%-os arányt; a középfokú oktatáson belül pedig a „tisza” (tehát szakközépiskolával nem közös) gimnáziumok esetében a magán intézményfenntartók aránya 1994-re megközelítette a 20%-ot.

Mind az általános, mind a középiskolák esetében a magán oktatási intézmények számán belül az egyházi és egyéb magán intézmények aránya nagyjából 2/3–1/3.

A privát iskolafenntartók szerepe a hazai közoktatási rendszerben valószínűleg tovább erősödik. Az egyház által visszaigényelt és működtetni kívánt oktatási ingatlanok alapján 10–15 éves időtávon az egyházi fenntartású közoktatási intézmények aránya 15%-ot meghaladóra prognosztizálható – ezen belül a klasszikus gimnáziumok esetében arányuk elérheti a 25%-ot is.

Az egyéb privát alap- és középfokú közoktatási intézmények számának alakulását „elsősorban a városi lakosság tehetősebb szülői csoportjainak fizetőképes kereslete határozza meg, akik hajlandók lesznek fizetni az egyébként ingyen vagy csekély összegért hozzáférhető oktatási szolgáltatásért, hogy gyermekeiknek jobb vagy sajátos igényeket megvalósító iskolát biztosítsanak.”¹² Különösen a középiskolai képzés területén várható aránynövekedésük, melynek eredményeként ezen a területen 6–8%-os részesedésük prognosztizálható 15 éves időtávon. Az összeomlóban lévő állami szakképzési rendszer helyén a magánképzés arányának erőteljesebb növekedése várható a szakképzés helyébe lépő oktatási vállalkozások és a jól prosperáló magánvállalatok saját céljaikra kiépülő magániskolái révén.

10 A központi költségvetési szervek által fenntartott oktatási intézmények túlnyomó többsége felsőoktatási intézmény által fenntartott gyakorló óvoda és iskola, kisebbik része minisztériumok által fenntartott ún. központi közoktatási intézmény (HM és BM gyermekintézmények, FM szakoktatás, regionális oktatási és árképző központok, aknászképző és tanbánya stb.) E központi intézmények részaránya 1–3% között van.

11 Ennek többek között az az oka, hogy a nem állami, nem önkormányzati intézmények létszáma alacsonyabb, sajátosságaiknál fogva, és mert még nem futott fel minden évfolyamra.

12 Várhegyi György: Magániskolák. *Educatio*, 1992/2.

A jelenlegi tendenciák alapján arra lehet számítani a következő 10–15 évben, hogy a magán fenntartású intézmények részaránya átlagosan legkevesebb 15–20%-os lesz a közoktatás teljes vertikumában. Egyes területeken – pl. a klasszikus gimnáziumi képzés esetében – pedig elérheti az egyharmados arányt. A privát fenntartókban belül várhatóan elsősorban az egyházak dominálnak mintegy kétharmados arányban. Ettől a szakképzés területén várható eltérő arány, ahol a privát fenntartók között a magán vállalkozói oktatási intézmények aránya lesz meghatározó.

Az iskolarendszerű intézményekben belül a felsőoktatási intézményeket célszerű külön vizsgálni. Itt ugyanis a privát intézményeknél nincs tandíjkorlátozás nappali tagozatos hallgatók esetében sem, a részidős alapképzések¹³ esetében az állami felsőoktatási intézmények zömében, a nem alapképzésnek számító oktatási programok¹⁴ esetében pedig lényegében mindenütt tandíjas a képzés.

Az államilag elismert felsőoktatási intézmények száma (1994-ben) 91 volt, amelyből 23 egyházi és 4 magán, illetve alapítványi. A nem állami felsőoktatási intézmények aránya közel 30%, azonban az ezekbe járó hallgatók száma jelentősen alatta marad ennek.¹⁵

Ugyanakkor a nem állami felsőoktatási hallgatólétszám igen dinamikusán növekszik, s mára számuk meghaladja a 10 ezer főt, ami a teljes hallgatólétszám közel 9%-a.

Emellett az összes intézményben a részidős felsőoktatási alap- és továbbképzésben résztvevők száma több mint 30 ezer fő,¹⁶ a felsőoktatási intézmények által szervezett iskolarendszeren kívüli tanfolyamokon pedig mintegy 15–20 ezer.¹⁷

A felsőoktatásba tehát mintegy 50 ezer fő vesz részt vállalkozási – vagy teljes költségtérítéses – alapon szervezett képzési formában. Hosszabb távon e létszám jelentős növekedése várható, részint a felsőoktatásban egyre jobban terjedő poszt-szekundér (vagyis iskolarendszeren kívüli) szakképzés térnyerése, részint a magán felsőoktatás továbbra is várható terjeszkedése, továbbá a térítéses részidős alap és továbbképzéseknek az egész felsőoktatásban történő növekedése miatt.¹⁸

A vállalkozási alapon szerveződő képzések

Az iskolarendszerű szakképzés területén is igen dinamikusán növekszik a privát iskolafenntartóinak száma. A szakiskolák, szakmunkásképző intézetek és (gimnáziumok nélkül tekintett) középiskolák fenntartói között 1991-ben 12 egyházi, alapítványi és

13 Az első diplomaszerzésre irányuló esti, levelező, távoktatási képzési programok.

14 A nem alapképzésnek számító programoknak igen széles köre van: a felvételi felkészítéstől a poszt-szekundér, szakképző és egyéb tanfolyami képzéseken keresztül a szakdiplomás, második diplomás képzésekig.

15 Az egyházi felsőoktatási intézmények számban nagyobbik része ugyanis (elsősorban a kis egyházak intézményei) viszonylag alacsony létszámú hitéleti, hivatásos képzést folytatnak.

16 Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás, 1993/94. Bp., MKM, 1994.; valamint MKM adatgyűjtés.

17 Adatok forrása: Tárcaközi Poszt-szekundér Szakértői Bizottság: Felsőoktatás és szakképzés, egy lehetséges jövőkép – Jelentés a poszt-szekundér képzésekről. Budapest, 1995. március-május; valamint MKM adatgyűjtés.

18 Még jelentősebb a felsőoktatási piac erősödése, ha figyelembe vesszük a nappali tagozatos hallgatók tandíjának bevezetését, azonban ez most kívül esik jelen írás keretein.

egyéb magán iskolafenntartó volt, 1994-ben 55. 1991-ben mintegy 1 500 tanuló, 1994-ben pedig több mint 10 000 tanuló járt ezen intézményekbe.

Ennél a létszámnál azonban lényegesen nagyobb az ún. „munkaerő-piaci képzésben” résztvevők száma. A munkaerő-piaci képzési rendszerbe a Munkaügyi Minisztérium¹⁹ az iskolarendszerű (középiskolai) felnőtt képzést, a regionális munkaerő-fejlesztő és -képző központokat, valamint a képzési vállalkozásokat sorolja. A MüM meghatározása sok tekintetben vitatható, hiszen nem világos, miért kerül ide a középiskolai iskolarendszerű felnőtt képzés, s az is csak sejthető, hogy miért kerülnek külön nevesítésre a regionális munkaerő-fejlesztő központok, miközben nem említődnek meg más, jól azonosítható piaci szereplők. Így hiányoznak a felsorolásból a költségvetési szervek vállalkozási vagy költségterítéses alapon szervezett szakképző tanfolyamai, de hiányoznak az ilyen képzéseket folytató alapítványok, alapítványi intézmények is.

Mi munkaerő-piaci képzés helyett vállalkozási alapon szervezett (szak)képzésekről fogunk beszélni, amelyre az oktatási piac szereplői piaci alapon – fizetőképes kereslet alapján, nyereség-szerzés, vagy költségeik megtérülése céljából – vállalkoznak. Az oktatási piac szereplői sorába ebben a megközelítésben éppúgy beletartoznak az állami és önkormányzati közoktatási intézmények, a felsőoktatási intézmények, mint a képzési vállalkozások, az alapítványok, alapítványi intézmények, vagy a regionális képzési központok. Ide soroljuk a költségterítéses – nem nyereség-szerzési célból, de teljes önköltségi konstrukcióban – szervezett képzéseket is.²⁰ A vállalkozási alapú képzés lehet államilag támogatott is, ha a támogatás programszerű, így annak körébe beletartoznak a munkaügyi központok által programszerűen finanszírozott képzések is.

A vállalkozási alapú szakképzésben résztvevők számát illetően csak becslésekre támaszkodhatunk. A korábban már említett munkaerő-piaci képzésben résztvevők számát a MüM 300–350 ezer főre²¹ teszi. Végül is ezt azonosnak vehetjük a vállalkozási alapú szakképzésben résztvevők létszámával.²² Az oktatási piac szereplőinek számát ugyancsak csupán becsülni tudjuk. Mindenképpen idesorolhatjuk az oktatási célú vállalkozásokat. 1995 júniusában valamivel több mint 3000 vállalkozás és non-profit szervezet jelölte meg főtevékenységének az oktatást. Ebből 888 a non-profit szervezet, s 2191 a vállalkozás (676 jogi személyiségű és 1515 jogi személyiség nélküli gazdasági társaság).²³

19 Szakképzés Magyarországon, 1993/94. Bp., MüM, 1994.; valamint A szakképzés fejlesztési programja. Bp., 1995. november 1. MüM. Kézirat

20 A költségvetési szervek esetében az alaptevékenységhez kapcsolódó tevékenységeket elvileg költségterítéses (értsd: önköltséges) konstrukcióban, az alaptevékenységhez nem kapcsolódó, szabad kapacitás hasznosítását célzó tevékenységet vállalkozási formában lehet megszervezni. A két konstrukció gyakorlatilag csak a nyereség-elem létében, vagy hiányában különbözik.

21 Becslés forrása: Szakképzés Magyarországon, i.m.; valamint A szakképzés fejlesztési programja, i.m.

22 Ez igen óvatos becslés, ha tekintettel vagyunk arra, hogy Tót Éva szerint a nyolcvanas években az összes tanfolyami képzésben résztvevők száma meghaladta a 400 ezret, s ebből a képeztést nyújtó tanfolyamokon résztvevők mintegy 150 ezren voltak. (Lásd: Tót Éva: Képzés az iskolarendszeren kívül. *Educatio*, 1993/2.)

23 Forrás: A szakképzés fejlesztési programja, i.m.

Potenciálisan – de valószínűleg ténylegesen is – ide sorolható az 1597 középfokú oktatási intézmény jelentős része, valamint az 59 állami továbbá 4 alapítványi és magán felsőoktatási intézmény is.

Összességében a vállalkozási alapú szakképzés piacán mintegy 4 000-4 500 szolgáltató áll versenyben, amelynek kb. 2/3-a, 3/4-e privát szervezet. E szervezetek hozzávetőleg évi 300 ezer fő képzésével foglalkoznak, ami óvatos becsléssel is 15–20 milliárd forint körüli piacot jelent.

Az oktatási vállalkozás néhány sajátossága

Mielőtt a vállalkozási alapon szerveződő képzések szolgáltatóit áttekintenénk, érdemes röviden megvizsgálni az oktatási vállalkozások létrehozásának néhány jellemzőjét.

Az oktatást – akár vállalkozás, akár iskolai – az jellemzi, hogy infrastruktúra- és bérigényes tevékenység. Először is igen jelentős épület-infrastruktúrát igényel, amely iskolarendszerű képzésnél a tradicionális oktatásszervezés sajátosságai miatt igen rosszul kihasznál, bár iskolarendszeren kívüli oktatás esetében a kihasználtság javítható. Mind a privát iskola alapításnak, mind az oktatási vállalkozások létrehozásának legnagyobb nehézsége az épület-infrastruktúra biztosítása.²⁴ Hasonló nehézséget jelent az oktatáshoz szükséges egyéb – a szakképzés jellegétől függő – infrastruktúra biztosítása is.

Másodszor speciális, a szakképzés szakmai ismeretei mellett pedagógiai ismeretekkel is rendelkező munkaerőt – pedagógust – igényel. Az oktatási vállalkozások létrehozásánál nem okoz gondot az oktatók biztosítása, mivel az állami oktatási rendszerben foglalkoztatott pedagógusok munkaterhelése lehetővé teszi részfoglalkoztatottként, főfoglalkozás-szerűen történő részvételüket a vállalkozásban, alacsony fizetésük pedig motiválja is őket ilyen többletmunka-vállalásra.²⁵

Az oktatási vállalkozás sajátossága az is, hogy viszonylag alacsony forgótőkét igényel, ugyanis az oktatás olyan sajátos szolgáltatás, ahol az árat (a tandíjat) részben vagy egészben előre kell fizetni.

Ebből a rövid áttekintésből is egyértelmű, hogy az oktatási vállalkozások létrehozását illetően azok vannak előnyben, akik rendelkeznek megfelelő épületinfrastruktúrával. Nem véletlen, hogy az oktatás piac domináns szereplői – mint látni fogjuk – a volt főhatósági továbbképző és vezetőképző intézetek, a nagyvállalatok volt oktatási és továbbképző intézetei és az iskolarendszer intézményei.

A vállalkozási alapon szerveződő képzés aktorai

A piaci képzések oktatási piacának kínálati oldalán található szereplők több csoportba sorolhatók. Az egyikbe a volt állami – a minisztériumok, országos hatáskörű szervek – továbbképző és vezetőképző intézetekből alakult oktatási vállalkozások tartoznak.

²⁴ Természetesen lehet épület-infrastruktúrát bérelni is, azonban a piaci bérleti díjak megdrágítják, s piacképtelenné tehetik a vállalkozást.

²⁵ A pedagógusok, oktatók és kutatók főhivatásbeli munkaterhelése és alacsony fizetése természetesen összefügg – ennek elemzése azonban túlmutat jelen írás keretein. (Lásd erről Varga Júlia és a szerző korábbi munkáit.)

Ezek az intézetek a nyolcvanas évek végének, kilencvenes évek elejének első államháztartási reformpróbálkozásai során alakultak vállalkozássá, amikor a központi államigazgatási szervek háttérintézeteit megszüntették – lényegében privatizálták. Ezeket – a főhatóság aktív segítségével, vagy eltűró tudomásulvételével – általában a menedzsment (és az alkalmazottak egy része) által létrehozott társaság megvásárolta, vagy esetleg más konstrukcióban – pl. alapítvány formájában – kezelésbe átvette. A megörökölt viszonylag jó infrastruktúra – gyakran országossá bővített hálózat – és a főhatósághoz, valamint annak szférájához fűződő jelentős kapcsolatrendszer jellemzi őket. A főhatósághoz fűződő kapcsolatrendszer alapján ezek a vállalkozások általában kvázi monopol szereppel rendelkeznek az adott szféra képzési piacán – mint módszertani és vizsgaközpontok, esetenként bizonyos szakképzettségek egyedüli kibocsátói.

A másik – a fentihez sok tekintetben hasonló – csoportja az oktatási vállalkozásoknak a volt állami nagyvállalatok, biztosítók, pénzintézetek stb. oktatási központjai, amelyek a gazdaság átalakulásával önfinanszírozásra kényszerültek. Csak ritkán rendelkeznek országos hálózattal, viszont az adott terület szakképzéseinek, továbbképzéseinek kvázi monopóliumaként uralják az adott piaci szegmentumot, mivel a tulajdonos vagy a volt „anyavállalat” elsősorban (vagy néha kizárólag csak) az ő képzésüket fogadja el.

Az oktatási piac vállalkozásainak igen jelentős csoportját alkotják a felsőoktatási intézmények és kutató intézetek oktatóinak, kutatóinak társaságai és alapítványi intézetei. A felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek oktatóinak, kutatóinak második gazdasága alighanem az államszocialista éra legkorábbi időszakában is létezett – alapvetően a megbízási szerződés formájában. Később a – megbízási szerződése forma mellett – a „kk” munka²⁶ adta e szféra második gazdaságának zömét. A nyolcvanas évek végétől alakultak egyre jelentősebb számban a felsőoktatási és kutatási intézmények dolgozóinak vállalkozásai elsősorban szakértési és fejlesztési, szolgáltatási valamint oktatási tevékenységre. Az oktatási tevékenység kezdetben elsősorban felvételi-felkészítésre és nyelvoktatásra irányult, majd az összeomló szakképzés nyomán kiterjedő piaci, vállalkozási elvű szakképzések elterjedésével került ez is ezen vállalkozások, alapítványi intézetek tevékenységi körébe.

A felsőoktatási és kutatási intézmények dolgozóinak oktatási vállalkozásaira jellemző, hogy oktatóik többsége felsőoktatási, vagy kutatási intézmény főállású dolgozója (általában egy-egy vállalkozás résztvevői ugyanabból a felsőoktatási intézményből kerülnek ki). Főállásbeli terhelésük – mint arról már szó volt – lehetővé teszi a részfoglalkozású oktatási tevékenység főállásszerű ellátását is. Oktatási tevékenységük telephelyük városán – esetleg annak szűkebb régióján – általában nem tejed túl.

26 A „kk” munka az állami vállalatok, szövetkezetek kutatási, fejlesztési, szakértési feladatokra szóló megbízása volt az egyetemek, főiskolák részére, amely megrendeléseket sokkal inkább a vállalatok vezetőivel kialakított kapcsolatok, és a vállalatok presztízstörekvései motiváltak, mint tényleges gazdasági tényezők. A gazdasági rendszerváltást követően összeomló állami nagyipar és nagyüzemi mezőgazdaság nyomán a „kk” munkák megrendelése is megszűntek, illetve a megmaradt megrendelések kemény piaci követelményekre épülve társasági formába terelődtek át.

Infrastrukturális ellátottságuk gyenge, zömében bérelt épületekben, termekben oktatnak – nem ritkán attól az intézménytől bérelnék (ugyancsak nem ritkán kedvezményesen) termet, ahol oktatóik főállásban dolgoznak.

A szakképzési oktatási piacon ma már maguk a felsőoktatási intézmények is megjelennek szakképzési kínálatukkal. A felsőoktatási intézményeknek – a csökkenő állami támogatás következményeként – egyre erőteljesebb a bevétel-orientáltsága. Ennek eredményeként sok felsőoktatási intézmény szabályozta oktatóinak részfoglalkozású és vállalkozási tevékenységét, s az intézményen belüli érdekeltségüket megteremtve maga az intézmény folytat piaci szakképzést vállalkozási és/vagy költségterítéses formában. Az egyetemek elsősorban posztgraduális és szakirányú továbbképző diplomanyújtó kurzusokat kínálnak ilyen formában. A főiskolák azonban ezek mellett egyre inkább bekapcsolódnak a szakképzési piacba is. A főiskolákon folyó szakképzéseknél jól kitapintható – és központilag is ösztönzött – törekvés a szakképzés beszámítása a felvételi vizsgába és/vagy a főiskolai képzésbe.²⁷

A szakképzési piacon természetesen megtalálhatók a szakmunkásképzők és a középiskolák főállású oktatóinak vállalkozásai is, bár arányuk viszonylag alacsony. A középfokú oktatási intézmények oktatói terhelése kevésbé kedvező a részfoglalkozású oktatási tevékenység főállásszerűen történő ellátását illetően. Ugyanakkor kis számban megjelentek a középfokú oktatásból kiszorult, kilépett oktatók vállalkozásai, kényszervállalkozásai, bár ennél jellemzőbb, hogy az iskolarendszerből kiszorult gyakorlati oktatók nagyobb számban olyan gazdasági társaságokhoz szegődnek el, amelyek üzleti tevékenységi körükhöz kapcsolódóan gyakorlati képzést folytatnak, esetenként tanműhellyel is rendelkeznek.

A szakképzési piac szereplői között fontos szerepet játszanak a középiskolák és szakmunkásképző intézetek is. A közoktatási törvény értelmében a közoktatási intézmények bevételszerző tevékenységet is folytathatnak²⁸ – s ennek megfelelően egyre több iskola végez alaptevékenysége mellett vállalkozási vagy költségterítéses formában piaci szakképzést is. Az így elért bevételüket elvileg nem lehet elvonni, azonban a fenntartó a következő évi költségvetésükbe gyakran betervezi az ilyen bevételeket, így csökkentve támogatásukat. Ezért a közoktatási intézmények gyakran „álönköltséges” kalkuláció alapján végzik a piaci szakképzést, ami azt jelenti, hogy a térítési díj kialakítása során elsősorban csak bérköltségeket vesznek figyelembe, s nem terveznek rezsit (mivel ez utóbbiakat a fenntartó a következő évben beterveztetheti). A középiskolák egy része tehát általában a piaci ár alatti térítési díjakkal lép az oktatási piacra. Gyakori az a megoldás is, hogy a középiskola képzési programjait egy – az

27 Gyakorlatilag ezeket az OKJ szakképzéseket tekinthetjük posztszekundér képzéseknek, amelyeknek tehát az a jellemzője, hogy a felsőfokú (elsősorban főiskolai) képzésben kreditet adnak. További jellemzőjük, hogy a főiskolák csak a maguk által, vagy a velük együttműködésben folyó szakképzéseket számolják be saját képzésük részeként.

28 A közoktatási törvény értelmében a közoktatási intézmény anyagi haszonszerzésre irányuló tevékenységet is folytathat, s az ebből származó nyereséget, ha az alapfeladathoz, vagy tanuló díjazására használja fel, a költségvetése megállapításánál figyelmen kívül kell hagyni, s nem lehet elvonni.

iskola által, vagy javára alapított – alapítványon keresztül hirdeti meg és bonyolítja pénzügyileg, ami azzal az előnnyel jár, hogy a bevétel nem jelenik meg az iskola költségvetésében, s így a térítési díj is magasabb lehet. Jól lehet az iskola részére ebben a konstrukcióban sem térülnek meg a rezsikiadások, viszont az alapítvány többlet-bevételeiből sok iskolai feladatot támogatni tud.

Az oktatási piac szereplői között sok más költségvetési szerv is megjelenik: a művelődési házak, a pedagógiai intézetek, esetenként múzeumok, könyvtárak is, hiszen az oktatási vállalkozás kulcsfeltétele, az infrastruktúra rendelkezésükre áll. Képzési programjaikat vállalkozási vagy költségtérítéssel formában végzik, s oktatóik – a viszonylag szerény számú saját alkalmazott mellett – szintén a körzetükben található közoktatási és felsőoktatási intézmények főállású oktatói közül kerül ki.

Az oktatási piac korábbi hagyományos résztvevői a TIT és MTESz – állami támogatásuk ellenére – kiszorulóban vannak az oktatási piacról.

Külön figyelmet érdemelnek a munkaügyi kormányzat által világbanki hitelforrásokból létrehozott átképző központok, amelyek létének szükségességét sok szakember megkérdőjelezi, ugyanis feladataikat a meglévő közoktatási, szakoktatási és felsőoktatási intézményrendszer minden további nélkül el tudta volna látni (különösen ha figyelembe vesszük a közoktatási és szakoktatási intézményrendszerben demográfiai okokból bekövetkező tanulólétszám csökkenést). Az átképző központok – a munkaügyi kormányzat és a munkaügyi központok forrásainál élvezett elsőbbségük okán – igen előnyös helyzetben vannak az oktatási piacon, gyakorlatilag szintén kvázi monopóliumhelyzetben működnek.

Az oktatási piac most megjelenő új szereplői a kamarák, amelyek jelenleg szerveződő oktatási tevékenységüket, úgy tűnik, ugyancsak a körzetükben található közoktatási és felsőoktatási intézmények főállású oktatóira fogják építeni. Ugyanakkor szakmai területükön maguknak kívánják monopolizálni a képzést és a vizsgáztatást.

Egy-egy speciális szakmai, szakértői területen találkozhatunk olyan vállalkozásokkal, amelyek e tevékenységgel kapcsolatban képzési tevékenységet is folytatnak. Ugyanakkor képzési tevékenységüket legtöbbször valamely felsőoktatási, kutatási esetleg közoktatási intézménnyel együttműködve, vagy annak főállású oktatóit, kutatóit bevonva végzik.

Az oktatási piacon léteznek a fenti kategóriák egyikébe sem tartozó oktatási vállalkozások is, amelyek igen színes képet mutatnak. Találunk közöttük az összeomlott nagyvállalatok szervezési, oktatási, közművelődési dolgozói által alakított szervezési, tanácsadói, oktatási célú vállalkozásokat, amelyek az oktatási tevékenységhez szükséges speciális ismeret-hátteret általában szintén szakoktatási és felsőoktatási intézmények oktatóinak részfoglalkozású bevonásával teremtik meg. Viszonylag nagy számban léteznek idegen nyelv oktatásra létrejött vállalkozások, amelyek esetenként az OKJ képzések felé is kinyitották profiljukat. És igen nagy számban találunk a nem klasszikus értelemben vett szakképzések – talán lehetne hobby-képzésnek nevezni ezeket – területén (pl. természetgyógyászat, grafológia stb.) tevékenykedő vállalkozásokat. És természetesen létezik a pedagógusok klasszikus – leggyakrabban (adóbevallás és

vállalkozási tevékenység legalizáltsága szempontjából) „szürke” – magánvállalkozási tevékenysége, a magán óraadás.

Az oktatási piac szereplőinek áttekintése alapján tehát azt a hipotézist lehet felállítani, hogy a vállalkozási formában történő oktatás aktorai legnagyobbbrészt a közoktatási, felsőoktatási, és kutatási intézmények főállású dolgozóinak részfoglalkozásként végzett vállalkozásai, illetve olyan vállalkozások, amelyekben az oktatási feladatokat a közoktatási, felsőoktatási és kutatási intézmények – jelenlegi vagy volt – főállású oktatói, kutatói végzik. Tehát úgy tűnik, hogy a vállalkozói oktatási piac nagyobb részt a pedagógusok, oktatók és kutatók második gazdasága, vagy kényszervállalkozási területe.

Az is elég szembetűnő – és a fenti hipotézisből adódik is –, hogy a piac meglehetősen szegmentált, s egy-egy szegmentumban igen erőteljesek a monopolizációra való törekvések. A piac szegmentálásában és egy-egy szegmentum monopolizálásában jelentős szerepet játszik az államigazgatás – a munkaügyi, vagy a szakma ágazatilag illetékes minisztériumának – formális vagy informális beavatkozása. Számos olyan szakképzés van, amelynek képzési és/vagy vizsgáztatási monopóliumát kormányrendelet adja meghatározott piaci szereplő részére kizárólagos joggal. És számos olyan informális főhatósági beavatkozás létezik, amelyik informálisan ad kvázi monopol-szerpet néhány piaci résztvevőnek. Jól kitapinthatók azok az államigazgatási törekvések is, amelyek a piac monopolizációjának további erősödését, a piacra lépés korlátozását vetítik előre.²⁹

A szakképzési piac főhatósági segítséggel történő monopolizálási törekvései több okra vezethetők vissza. Az egyik meghatározó ok a korábbi államszocialista gazdasági és oktatás-irányítási gyakorlat, amely a szakképzés tervezését és irányítását annak jellege szerint illetékes ágazati minisztériumokhoz rendelte. A szakközépiskolai és a felsőoktatási iskolarendszer a mai napig őrzi az ágazati besorolásból adódó képzési és intézményi struktúráját. Az ágazati minisztériumok és az általuk létrehozott, irányított szakképző és felsőoktatási intézményhálózat között a formális kapcsolatok – azok jogi alapjának lazulása, megszűnése után – igen erős informális kapcsolatokká alakultak. Ez a kapcsolat a szférájukat a mai napig minden részletében irányítani akaró minisztériumoknak éppúgy érdeke,³⁰ mint a képzési profilváltástól idegenkedő, s a régi főhatóságtól többlet pénzt, többlet presztízt, védett piacot és a változások elleni védelmet remélő intézményeknek.

Az oktatást irányító, és irányítani akaró államigazgatás tehát nem igazán toleráns a szabad oktatási vállalkozás gondolatával. Így a formális jogosítványaitól és intézményeitől megfosztott ágazati minisztériumok informális kapcsolatokkal igyekeznek

29 Több elképzelés látott napvilágot a vállalkozási alapon szerveződő szakképzések akreditációjának szükségességéről. Tartani lehet tőle, hogy egy ilyen akreditáció célja meghatározott piaci szereplők (pl. a szakoktatási iskolarendszer, az átképző központok és a felsőoktatás) monopolhelyzetbe juttatása. Ugyanis olyan képzési formánál, ahol kimeneti vizsgakontroll működik nem igazán világos, hogy miért is kell akreditálni.

30 A minisztériumok – pontosabban az apparátus – érdekeltségét, presztíztörekvéseit, a feladatokat és hatásköröket (eserleg munkaköröket) megszűnésétől való idegenkedését külön tanulmányban kellene elemezni.

oktatás-irányító szerepüket megőrizni, illetve a korábbi intézmény-irányító jogosítványt piacmonopolizáló jogosítványokkal³¹ vagy programokkal pótolni.

Pedig az oktatási piac monopolizálása, a piacra lépés korlátozása a piac elhalásához vezet, s ismét olyan szakképzési rendszer kiépülését eredményezheti, amely elszakad a munkaerőpiac jelzéseire épülő keresletről.

Vállalkozási alapú szakképzés – a szakképzés jövője

A szakképzés jövője szorosan összefügg a közoktatás várható fejlődésével. A hazai közoktatási rendszer jövőjét elemző tanulmányok és stratégiai elképzelések alapján³² a közoktatás fejlődésének legfontosabb elemei jól kitapinthatók:

- növekszik a lakossági igény a középfokú oktatás felső tagozatára,
- a szakképzés kitolódik a tankötelezettség utánra,
- a felsőoktatás tömegessé válik,
- az oktatás kiterjedésével egy-egy korosztálynak az évtized végéig 80–85%-a lép be a középfok felső szakaszába és ennek kétharmada-háromnegyede végbizonyítványt szerez,
- a kiterjedő, általánossá váló középiskolát az általános képzés jellemzi.

A közoktatás fenti fejlődése következményeként tehát a szakképzés várhatóan kitolódik a – tartalmában a mai gimnázium és szakközépiskola között elhelyezkedő – középiskolai képzés „utánra”, illetve – a csak 10 osztályt, vagy kevesebbet végzettek és a középiskolát be nem fejezők esetében – a középiskola „mellé” kerül, de nem feltétlenül a mai iskolarendszerű formában, hanem a vállalkozási alapon szerveződő szakképzés keretei közé.

A jelenlegi iskolarendszerű – szakmunkásképző intézeti – szakképzésen képzési struktúrája, tartalma és színvonala alapján túllépett az idő. A sok szakértő által hangsúlyozott, a hátrányos helyzetű rétegek szocializálásában és szakmához juttatásában játszott szerepét a közoktatási iskolarendszernek és a speciális szakképző kurzusoknak, programoknak kell átvenni.

A hazai gazdaság jelenlegi – és közép távon is alighanem jellemző – átalakulását, átstrukturálódását, s az ennek nyomán bekövetkező radikális munkaerő-piaci keresletváltozásokat egy redisztributív iskolarendszerű szakképzés nem képes követni. Olyan szakképzésre van szükség, amelyet a munkaerőpiacra kapcsolatban álló, azzal szorosan összefüggő, annak keresletváltozására azonnal reagáló oktatási piac „vezérel”.

Ennek a követelménynek a vállalkozási alapon szerveződő szakképzés felel meg. A szakképzés jövője tehát alapvetően a vállalkozási alapon szerveződő szakképzés.

31 Az OKJ szakképzések tartalmi és vizsgakövetelményei meghatározásának ágazati minisztériumi jogkörbe adása is ezt igazolja. Egy alapvetően magántulajdonra épülő piacgazdaságban (s a magyar gazdaság is egyre inkább ilyen) ez nem államigazgatási, hanem kamarai illetve munkáltatói szervezetek jogosítványa, érdekszférája kellene legyen.

32 Lásd: Kozma Tamás: A közoktatás fejlesztési koncepciójának tudományos megalapozása. Összefoglalás. OI, 1993 december; valamint: A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag. MKM, 1994. december; továbbá: A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Tervezet. MKM, 1995. november.

Azonnal felmerül a kérdés, hogy iskolarendszerű szakképzés hiányában – a vállal-
kozási alapon szerveződő szakképzés keretei között – hogyan lehet az első szakkép-
zettség megszerzésének tandíjmentességét biztosítani. Az első szakképzettség tandíj-
mentessége nem igényel iskolarendszerű képzést, megfelelő normatív vagy program-
finanszírozással (esetleg utalvánnyal) biztosítani lehet az első szakképzésben résztvevő
tanulók tandíját az oktatási szolgáltatást végző intézetek, szervezetek vagy társaságok
részére.

A szakképzési piac korlátainak felszámolása, monopóliumainak – legfőképpen for-
mális vagy informális államigazgatási monopolizáltságának – korlátozása segítheti
elő, hogy a felnövekvő nemzedék olyan szakképzésben részesüljön, amely munkaerő-
piaci esélyeit javítja. Az így kialakult oktatási piac ugyanis olyan mechanizmus lehet,
amely összehangolja az oktatási szolgáltatók kínálatát és a szakképzés iránti keresletet,
s mindkettő reagál a munkaerőpiac információira, jelzéseire, tendenciáira.

POLÓNYI ISTVÁN

MELLÉKLET

A közoktatási intézmények megoszlása fenntartók szerint az 1993/94-es tanévben (%)

Fenntartó	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium és szakközép.	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szaktanulmányi képző
Önkormányzat	96,4	96,0	78,1	96,0	94,6	93,0
Kp-i költségvetési intézmény	1,5	0,8	2,7	1,4	3,4	2,7
Egyházi	0,6	2,5	14,0	2,6	–	0,6
Alapítványi	0,7	0,7	4,5	–	1,3	2,4
Gazd. szervezet	0,8	–	0,7	–	0,7	1,3
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Varga Júlia (Az oktatás finanszírozásának változásai és problémái. Kézirat, 1994.) közlése, az MKM-re hivatkozva

A tanulók megoszlása a különböző fenntartók által működtetett közoktatási intézmények között 1993-ban (%)

Fenntartó	Óvoda	Általános iskola	Szaktanulmányi képző	Középiskola
Önkormányzati és központi	98,2	97,8	99,4	95,1
Egyházi	0,5	1,9	0,1	3,3
Alapítványi és egyéb	1,3	0,3	0,5	1,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv, 1993. (Bp., KSH, 1994.) alapján számított adatok

Egyházi, valamint társadogi és nonprofit szakoktatási intézmények száma

	Egyházi		Alapítványi és egyéb	
	1991/92	1994/95	1991/92	1994/95
Szakiskola	0	8	0	11
Szaktanulmány-képző	1	1	7	14
Középiskola *	0	4	4	17

Forrás: Magyar Statisztikai Zsebkönyv, 1994. Bp., KSH, 1995.

* gimnázium nélkül

Egyházi valamint társadogi és nonprofit szakoktatási intézmények tanulólétszáma

	Egyházi		Alapítványi és egyéb		Összes	
	1991/92	1994/95	1991/92	1994/95	1991/92	1994/95
Szakiskola	0	1 100	0	1 040	21 060	22 400
Szaktanulmányképző	50	150	450	1 150	204 660	163 300
Középiskola*	0	880	1 000	5 400	178 970	197 000

Forrás: Magyar Statisztikai Zsebkönyv, 1994. Bp., KSH, 1995.; továbbá: Szakképzés Magyarországon 1993; és 1994. Bp., MűM.

* gimnázium nélkül

Felsőoktatási hallgatók létszámának alakulása

	1993/94*	1994/95**	1995/96***
Nappali, esti, levelező és egyéb képzési forma együtt			
Egyházi	4 559	7 154	...
Alapítványi és magán	2 755	5 382	...
Összes hallgató	133 956	149 103	...
Nem állami arány (%)	5,5	8,4	...
Nappali tagozat			
Egyházi	3 080	5 237	5 988
Alapítványi és magán	860	2 780	5 247
Összes hallgató	103 713	112 212	129 500
Nem állami arány (%)	3,8	7,1	8,7

* Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás, 1993/94. Bp., MKM, 1994.

** Előzetes adatok a Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás, 1994/95 (MKM) kiadványból

*** MKM adategyűjtés

A VILÁGBANKI SZAKKÉPZÉSI MODELL

A MAGYAR SZAKKÉPZÉSI RENDSZER MEGÚJÍTÁSÁNAK szükségessége az elmúlt másfél évtized szakirodalmának egyik közhelyévé vált. Az elemzések egyre nyilvánvalóbbá tették, hogy a képzés hosszú távon nem felel meg a gazdaság munkaerővel szemben támasztott igényeinek, a technikai fejlődésből fakadó elvárásoknak. A szakképzés kormányzati szintű irányításának támogatásával néhány egyedi kísérlet elindítására került sor, s ennek nyomán sokszínűbbé váltak az intézmények, de átfogó, a szakképzés egészét érintő fejlesztési program nem született.

A szakoktatás irányítóinak legjelentősebb vállalkozása a képzési rendszer megújítása terén az úgynevezett világbanki program elindítása volt. Több évig tartó előkészítő szakaszt követően – az *Emberi erőforrások megújítása* elnevezésű világbanki projekt ifjúsági szakképzési komponenseként – kezdődött meg a középfokú szakképzés átalakítását célzó új modell kidolgozása. A program hivatalosan – a hitelszerződés aláírását követően – 1991 áprilisában indult, s 1996 végén fejeződik be. Egy évvel a program lezárása előtt a végső mérleg persze még nem vonható meg, ráadásul az új modell szerint tanulók csak 1998 után lépnek ki a munkaerőpiacra, s akkor ítéltethető meg tényszerűen, hogy az új típusú képzés mennyiben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Az alábbiakban a program főbb jellegzetességeit és eddigi hatását mutatjuk be. Az elemzés legfontosabb következtetése, hogy a program keretében nem csupán a szakképzés új modelljének kialakítására került sor, de legalább ilyen fontos eredménynek tekinthető a fejlesztés újfajta módjának kialakulása.¹

Az elemzés elsődlegesen azokra az információkra támaszkodik, amelyeket az *Oktatáskutató Intézetben* folytatott vizsgálat során gyűjtöttünk össze. Az Intézet a program indulásakor kapott megbízást a projekt követéses szociológiai vizsgálatának elvégzésére.² Ennek keretében több empirikus adatfelvételre került sor.³ Első lépésként – 1993 őszén – a résztvevő iskolák indulási feltételeit mértük fel. Az intézményekben készült esettanulmányok adatokat szolgáltatottak az iskolák képzési profiljának alakulásáról, a működés tárgyi feltételeiről, a finanszírozás forrásairól, az iskoláknak a fenntartóval kialakult kapcsolatáról, a tantestület összetételéről, az iskola fejlesztésére

1 Az elkészült tantervek, tankönyvek és egyéb ismerethordozók szakmai vagy pedagógiai értékelése nem része a szociológiai szempontú hatásvizsgálatnak.

2 A vizsgálat vezetője Liskó Ilona (Oktatáskutató Intézet) és Csákó Mihály (ELTE Szociológiai Intézet).

3 Az *Educatio* több alkalommal is közölt részleteket a vizsgálat eredményét összegző kutatási dokumentumból: Részletek a hatásvizsgálatból. (1992/4, pp. 267–269, 272–276.) Liskó Ilona & Tót Éva: Tantervbörze az iskolákban. (1994/3, pp. 414–431.) Tót Éva: Beiskolázás a világbanki szakképzésben. (1994/4, pp. 673–676.)

vonatkozó elképzelésekről és a korábbi fejlesztési programokban való részvételről, továbbá információkat gyűjtöttünk a világbanki programba kapcsolódás körülményeiről.⁴

1994 elején az új képzési modell keretében tanuló 982 tanulóval készítettünk kérdőíves adatfelvételt. A tanulók kiválasztásakor azt a módszert követtük, hogy a résztvevő iskolákban az ott oktatott valamennyi világbanki szakmacsoportból 9–9 diákkal töltettünk ki kérdőívet. Ilyen módon a világbanki osztályokban tanulók 22%-áról nyertünk adatokat. A több mint 150 kérdésből álló kérdőív segítségével a tanulók családi-társadalmi háttéréről, anyagi életkörülményeiről, pályaválasztásuk folyamatáról, a választott szakmához fűződő viszonyukról, az iskolában és az osztályban jellemző helyzetükről, társaikhoz való viszonyukról, a végzés utáni terveikről, és néhány általánosabb társadalmi kérdéssel kialakított véleményükről kaptunk képet.

Az 1994/1995-ös tanévben interjút készítettünk valamennyi szakmacsoport-vezetővel. A beszélgetések során a programkészítés menetéről, szakmai tapasztalataikról és a program eredményeiről kérdeztük őket. Ugyanebben az időpontban interjút készült 11 olyan szaktanárral is, akik közreműködtek saját szakjuk tanterveinek kidolgozásában, illetve tapasztalatokat szereztek az új modell szerinti tanításban.

Az új képzési modell

Az új modell a szakképzési rendszer működését érintő alapvető problémákra kívánt választ adni, mindenekelőtt a túlspecializált, szűk szakmai képzés szélesebb horizontú képzéssel történő felváltása révén.

A magyar gazdaságot sújtó elhúzódó válság hatásai ambivalens szerepet játszottak az új modell kialakításában.

A fejlesztéshez szükséges pénzeszközök megszerzéséhez külső erőforrás – világbanki hitel – bekapcsolására volt szükség. Ebben a konstrukcióban a szakképzésnek bizonyos nemzetközi modellekhez történő közelítése nem igényelt külön érvelést, hiszen ez a hitel megszerzésének szükséges követelményeként is megfogalmazódott.

A drámai gyorsasággal növekvő munkanélküliség – és ezen belül a fiataloké még inkább – megkönnyítette a képzési idő jelentős növelésének elfogadtatását. Ez a törekvés egybeesett mindazoknak az érvelésével, akik az ifjúsági munkanélküliség kezelésének eszköztárában jelentős szerepet szántak az iskolának, mint a társadalmi hatás szempontjából legkedvezőbb „parkoltató” intézménynek.

A programnak – tartalmától függetlenül is – vonzerőt kölcsönzött, hogy szinte az egyetlen komoly fejlesztési forrást kínálta a demográfiai hullám levonulásával, és a fenntartói támogatások reálértékének folyamatos csökkenésével kényszerhelyzetbe került, fennmaradásukért küzdő szakképző iskoláknak. A résztvevő iskolák számára kilátásba helyezett iskolánkénti 200 000 – több szakmacsoport párhuzamos mű-

4 Munkaközi jelentés az ifjúsági szakképzési projekt hatásvizsgálatának első szakaszáról. 1993. Oktatókutatási Jelentés, Dokumentáció.

ködtetése esetén 300 000 – dolláros eszközfejlesztési lehetőség a legjobban felszerelt, és a finanszírozás terén egyébként igen jó alkupozícióban lévő iskolák számára is rendkívüli vonzerőt jelentett. A résztvevő iskolák számára bevallottan ez volt a legerősebb motívum.

Ez a fejlesztési program nem érinti az intézmény irányítási mechanizmusait, nem irányul közvetlenül a pedagógiai módszerek megújítására, és nem hoz gyökeres változást az ismeretközvetítés eddigi szereplőinek összetételében sem. Alapvetően a képzés szerkezetének átalakítását tűzte ki célul, és ennek alárendelten a korszerűbb ismeretátadást szolgáló technikai fejlesztést (pl. a számítástechnika és a korszerű szemléltetőeszközök rendszerszerű beépítése a képzésbe).

Az új modell a képzési időt jelentős mértékben meghosszabbítja, az általános és a szakmai képzés arányainak átrendezése mellett. A 2+2+x képlettel leírható képzés első két éve a közismereti tárgyak túlsúlyával jellemezhető (az első két évben az óraszám 85%-a). A második két év (a szakmai tárgyak 40%-os arányával) szélesebb alapozású, szakmacsoport szintű ismeretszerzést tesz lehetővé. A szűkebb értelemben vett – közvetlenül a munkaerő-piacra irányuló – szakmai képzés a 4. év utáni időszakra sűrűsödik, s időtartama a választott konkrét szakmától függően néhány hónaptól 2 évig terjedhet. A 4. év után az érettségi vizsga lehetővé teszi a felsőfokú továbbtanulást.

Az új modell és a fejlesztés erőforrásai

A korábbi képzési „reformok” hagyományosnak tekinthető szereposztása szerint általában elkülönültek a fejlesztő szakemberek, és az általuk kidolgozott programok megvalósításával megbízott tanárok.

A világbanki program eredményei között igazi újdonságot nem annyira a létrehozott tantervek képviselnek, mint inkább ezek kialakításának módja, és az a tény, hogy a fejlesztést zömében a szakképző intézményekben dolgozó tanárok végezték, illetve ők kerültek a programfejlesztők szerepkörébe.

Eredetileg a világbanki program is úgy indult, hogy az iskolában dolgozó tanárok csak a szakmai programok kidolgozásában vesznek majd részt. A közismereti tárgyak kidolgozására mint önálló „alvállalkozót”, az Országos Köznevelési Intézetet kérték fel, ám az általuk előterjesztett elképzelések elutasítása, és az e körül zajló szakmai és presztízsharcok végül oda vezettek, hogy ez a feladat is a gyakorló tanárok kezébe (vagy vállára) került.

A fejlesztésbe bekapcsolódott tanárok fokozatosan megtanulták, hogy – módszertani felkészítésre és a korábbinál szélesebb körű tapasztalatszerzésre támaszkodva – ők maguk is képesek olyan curriculumok kidolgozására, amelyet eddig főként szakértőktől kaptak. Emellett azt is el kellett fogadniuk, hogy a már kidolgozott programok további folyamatos átdolgozásra szorulnak, s hogy a fejlesztői tevékenységnek az iskolán belül is állandóvá kell válnia. A képzéssel kapcsolatos igények beépítése a tervezésbe korántsem számított azonban minden intézményben alapvető újdonságnak, hiszen az iskolák zömében a képzési profilok ki- illetve átalakítása során az intézmény

támogatásában kulcsszerepet játszó vállalatok igényeit korábban is igyekeztek érvényesíteni.

A hitel-megállapodás szerint a szakképzési projekt megvalósítására fordítható összeg 36 millió USD, amelyet a magyar kormánynek hasonló nagyságrendű költségvetési támogatással kell kiegészítenie. A pénzeszközök hozzávetőleg 20%-át fordították külföldi tanulmányutakra, szakértők igénybevételeire, különféle továbbképzésekre, 80%-át pedig a fejlesztést és kapcsolattartást szolgáló technikai eszközökre, illetve a kidolgozott képzési programokhoz illeszkedő taneszközök vásárlására.

A program keretében az elmúlt több mint négy év során szerteágazó tevékenység folyt.

A különféle tanár-továbbképzési programok résztvevőinek száma 3000 fő volt, ami bizonyos mértékű átfedést is tartalmaz, mivel ugyanazok a tanárok többféle kurzuson is részt vehettek. A fejlesztőmunkát végző tanárok számára speciális felkészítő kurzusokat szerveztek a tantervfejlesztés számítógépes módszerei, a modulrendszerű fejlesztés, a taneszközfejlesztés, a tankönyvírás, és a vállalkozási ismeretek témakörében. Az „alkalmazóknak”, azaz az új modell szerint tanító tanároknak más jellegű felkészítést kínáltak, a kurzusok a tantárgypedagógia, a szakmacsoportos képzés, a pályaaorientációra való felkészülés, menedzserképzés, a tanári munkát szolgáló személyiségfejlesztés témakörében szerveződtek, és jelentős szerepet kapott a szaktanárok idegen nyelvi képzése. (A program indulásakor mindössze 10 résztvevő rendelkezett legalább középfokú angol nyelvismerettel, a próbafelmérések eredménye alapján jelenleg 70 fő vállalkozhat a nyelvvizsga letételére német vagy angol nyelvből.)

A külföldi tanulmányutakon összesen 900 gyakorló tanár vett részt.

64 külföldi szakértő működött közre folyamatosan a szakmacsoportok munkájában. A 13 szakmacsoportban az első négy évre vonatkozó tantervek készültek el. A 7 közismereti fejlesztő csoport munkájának eredményeként 25 közismereti tanterv került használatba (ez utóbbiak iránt nem csupán a szakközépiskolák, de a gimnáziumok egy része is érdeklődik). A szakmacsoportos tankönyvmodulok száma 41, az eddig elkészült közismereti moduloké 78. A közismereti tárgyak esetében többnyire komplex tankönyvcsaládok kidolgozására került sor. Összesen 5 külföldi tankönyv adaptációja fejeződött be, és 22 tanári kézikönyvet adtak ki.

A fejlesztő-munkacsoportokban dolgozó mintegy 500 tanár mellett (az iskolában az új típusú képzésbe bekapcsolódó kollégáikkal együtt) mintegy 1000 gyakorló tanár volt valamilyen mértékben részese az új képzési modell kidolgozásának és bevezetésének.

Részben e tények is alátámasztják azt az állítást, hogy a program legjelentősebb hozzáadéka az „emberi erőforrás fejlesztése” volt – abban az értelemben, hogy a leghatékonyabb befektetésnek a résztvevő tanárok fejlesztővé való kiképzése bizonyult. Ugyanakkor az is tény, hogy a program története során a legnagyobb mértékű pazarlás is ezzel az „erőforrással” történt. A koncepcionális kérdések eldöntetlenségéből adódó hosszan tartó bizonytalanság, a minisztériumok közötti huzavona jelentős mértékű késést okozott az eredeti ütemtervhez képest, s e késésből fakadt később a munkatempó

felpörgetése, a résztvevők feszített ütemű munkára kényszerítése, sokszor olyan feladatok elvégztatása, amelyre nem volt szükség.

A program megvalósítása végül is nagyon nagy mértékben épült/épített az iskolák által megelőlegezett munkabefektetésre.

Erre kényszerítette a résztvevőket a program finanszírozási konstrukciója is. A „beígért” eszközök – mivel azok a képzési programok elkészülte után, azokkal összhangban kerültek tendereztetésre – eleve viszonylag későn kerülhettek az iskolákba. A beszerzések körüli szervezési problémákból adódóan ez a késedelem tovább növekedett, ami sok iskolában jogos türelmetlenséget és csalódottságot váltott ki.

Az új képzési modell fogadtatása

Az iskolák körében viszonylag hamar élénk érdeklődés támadt az új képzési program iránt. Az induláskor pályázati úton 61 iskola került kiválasztásra. Ezen felül a pályázó iskolák egy része számára lehetővé tették, hogy nem hivatalos résztvevőként bekapcsolódjon a szakmacsoportok munkájába. Újabb pénzeszközök bevonásával további 19 iskola csatlakozása vált lehetővé. Közben a korábbinál is gyorsabb ütemben nőtt, s a résztvevők számát is meghaladta a követő iskolák száma.

Ma a 79 modell-iskola összesen 166 képzési programot kínál (egy-egy iskola átlagosan két, néhány esetben három szakmacsoportban érdekelt). Azon iskolák száma, amelyek részben vagy egészben követik a képzési programot, 200 és 300 között mozog, s ez a szám folyamatosan növekszik. Az 1995/96-os tanévben a világbanki modell szerinti képzésbe beiskolázott tanulók száma 15 000.

Akadnak önjelölt követők is, ami azt jelezte, hogy a „világbanki iskola” címke lassanként áruvédjegy lett, amelyet az iskolák igyekeztek a maguk javára fordítani, elsősorban a beiskolázásban. A világbanki képzési modell valamilyen szinten már a szakközépiskoláknak közel felében létezik. Az új képzési modell többnyire párhuzamosan működik a hagyományos képzési programokkal. Kevés olyan iskola volt, ahol a beiskolázott osztályok mindegyike az új program szerint kezdte meg tanulmányait.

A világbanki modell nem „piaci” úton terjed, s olyanfajta megkötések sincsenek, mint amelyek egyes kísérleti programok esetében megszokottá váltak (pl. a program irányítóinak hozzájárulása, belépési minimumfeltételek, kötelező kiképzés stb.).

Ez egyben azt is jelenti, hogy ha egy adott iskola a világbanki program keretében kidolgozottak szerint kívánja szervezni saját képzését, minden további nélkül megteheti, a programok hozzáférhetőségében nincsenek korlátozások. Ez egy olyan helyzetben, amikor az iskolák talpon maradását szolgáló fejlesztéshez szükséges tantervekhez, program-modulokhoz, módszertani anyagokhoz többnyire a „tantervpiac” keresztül, pénzért lehet hozzájutni, fontos ösztönzője az új képzési modell terjedésének.

Ugyanakkor a hivatalos támogatást nem élvező iskolák nem rendelkeznek a program megvalósítását szolgáló eszközfejlesztéshez szükséges anyagiakkal. Ha például nincs fedezete annak, hogy egy adott tantárgyat – az előírásoknak megfelelően – két tanár együtt tanítson, vagy a szükséges csoportbontásban folyjon a képzés, vagy a

tárgyat oktató tanár valamilyen oknál fogva nem vett részt az egyébként esetenként több száz óras felkészítésen – ez nem kizáró ok.

Ez kétségtelenül a program bizonyos felhígulásával is jár illetve járhat. Ha komolyan vehető, hogy a korábbiól eltérő megközelítésben oktatott ismeretanyag tanítása hosszú közös felkészülést igényel, akkor ennek hiányát egyértelműen a megvalósítás színvonalának csökkenéseként kell értelmeznünk.

A társadalmi igények

A projekt a hazai szakképzésben már sok vitát és kritikát kiváltott szakközépiskolai képzést választotta a fejlesztés kiindulópontjául. Ez az iskolatípus – a beiskolázási statisztikák tanúsága szerint – hagyományos formájában is az expanzió stádiumában van. Szemben a fokozatosan csökkenő létszámú szakmunkásképzéssel évről évre nő az ebben az iskolatípusban tanulók aránya.

Az új modell változatlanul megőrizte a szakközépiskola legtöbbet vitatott jellegzetességét, a többirányú képzési funkciót, azaz diákjait a munkaerőpiacra történő kilépésre és a továbbtanulásra egyaránt fel kívánja készíteni. Annak ellenére, hogy a szakközépiskolai képzést az új modell szerint tovább közelítették a hagyományos gimnáziumi képzéshez, a tanárok közül sokan vitatják, hogy az érettségire való felkészítés feltételei a korábbinál kedvezőbbé váltak volna.

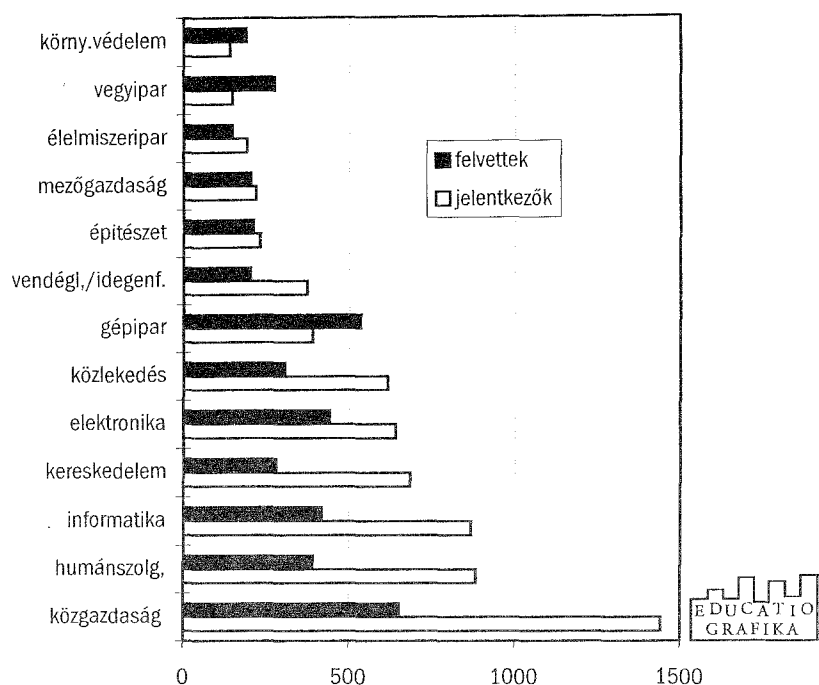
Ez az iskolatípus az általa kínált „kétesélyes” kilépési lehetőség révén elsősorban azoknak a rétegeknek vált az iskolájává, amelyek csak részben képesek vagy hajlandók vállalni az iskolázás révén elérni kívánt társadalmi felemelkedés kockázatait. Azaz gyerkeik iskolázásával kapcsolatos stratégiájukban kitűzött célként ugyan a felsőfok szerepel, de a felsőoktatás belépési pontján kialakult szoros versenyben reális esélyeikre tekintettel „biztosításként” beépítik a szakmatanulás és a munkaerőpiacra történő sikeres kilépés garanciáját is.

A világbanki iskolák 13 szakmacsoportba szerveződtek. Az egyes szakmacsoportokban folyó képzés iránti kereslet követi a nem világbanki képzésben érvényesülő választási preferenciákat. A jelentkezők és a felvettek aránya azt jelzi, hogy itt is a technikailag korszerű, illetve a szolgáltatási szférában előretörőben lévő szakmák a legnépszerűbbek, néhány területen azonban gondot okozott a jelentkezők alacsony száma (lásd 1. ábra). Ezt az érintett iskolák az adott szakma iránti érdeklődés általánosan tapasztalható csökkenésével, demográfiai okokkal, vagy a szervezés hiányosságaival magyarázzák.

Bizonyos szakmákban viszont a viszonylag jelentős arányú túljelentkezés lehetővé tette az erőteljes szelektálást. A jelentkezőknek átlagosan 62%-át vették fel, s ez azt eredményezte, hogy a teljes mezőnyt tekintve a 8. osztály végén elért átlag 4,32, ami viszonylag magas, a gimnáziumi szinthez közel álló. A jó iskolai teljesítményt mutató mezőny kedvező feltételeket teremt a program megvalósításához. Azok a különbségek, amelyek az egyes szakmacsoportok iránti érdeklődésben mutatkoztak, a tanulmányi átlagban is jól nyomon követhetők.

1. ÁBRA

A jelentkezők és a felvettek száma szakmacsoportonként



A világbanki képzésben résztvevők nagy hányada eleve a felsőoktatásba törekszik, emiatt a képzéssel szemben megfogalmazódó elvárásaiban is hangsúlyos a továbbtanulás szempontjából versenyképes általános képzés iránti igény.

A vizsgálatunkban megkérdezett tanulók 59,7%-a, tehát jóval több mint fele nyilatkozott úgy, hogy vannak elképzelései az iskola befejezése utáni időszakra vonatkozóan.

I. TÁBLA

Az iskola befejezése utáni általános tervek

Terv	N	%
Munkába állás	218	22,2
Vállalkozás indítása	62	6,3
Bekapcsolódás a családi vállalkozásba	32	3,3
Nem akar elhelyezkedni	237	24,1
Nincs válasz, nem tudja	433	44,1
Összesen	982	100,0

A tanulmányaik elején járó diákok túlnyomó többsége számára ugyancsak fontos tényező, hogy az általános jellegű alapozó képzés elhalaszthatóvá teszi a konkrét pályaválasztást.

A kérdezettek háromnegyede (75,9%-a) jelezte, hogy az iskola befejezése után szeretne tovább tanulni. A továbbtanulni szándékozók 92,2%-a nappali tagozaton, 5,7%-a esti vagy levelező képzés keretében kívánja folytatni tanulmányait (közel 27%-uk egyetemre, több mint 40%-uk pedig főiskolára szeretne bejutni).

A vizsgált tanulók családi társadalmi helyzetére vonatkozó olyan adatok, mint a szülők iskolázottsága, foglalkozása, a család jövedelme, fogyasztási cikkekkel való ellátottsága azt jelzi, hogy e képzési forma segítségével elsősorban a viszonylag képzett, jó anyagi helyzetű középréteghez tartozó szülők kívánják biztosítani gyerekeik számára a sajátjukhoz hasonló vagy annál magasabb képzettséggel megszerezhető társadalmi pozíciókat.

Ugyancsak a kulturális réteghelyzetre utaló adat, hogy a vizsgált tanulók egyötöde az iskolai órákon kívül is tanul valamilyen idegen nyelvet (átlagosan heti 2,8 órában), illetve hogy míg a közel azonos korú szakmunkástanulóknak csupán 68,2%-a jutott el eddig külföldre, a világbanki osztályokba járók körében ez az arány 81,9%. (A világbanki osztályokban tanuló kérdezettek átlagosan 2,8 alkalommal jártak külföldön, míg a hasonló korú szakmunkástanulók körében ez az átlagérték csak 2,02.)

Az iskolázási esélyek és a társadalmi-kulturális réteghelyzet egyik legjellemzőbb mutatója a szülők iskolázottsági szintje. A vizsgált tanulók szülei egyértelműen a társadalom iskolázottabb csoportjaihoz tartoznak. A tanulók szüleinek több mint kétharmada érettségizett, több mint egyötöde pedig felsőfokú végzettségű. Sikeres tanulmányai esetén a tanulóknak durván egyharmada szerez majd saját szüleinél magasabb iskolai végzettséget.

II. TÁBLA

A tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége

Legmagasabb iskolai végzettség	Apák	Anyák
8 általánosnál kevesebb	0,1	0,5
8 általános	11,7	4,6
Szakmunkásképző	16,8	34,5
Szakközépiskola, technikum	25,8	26,1
Gimnázium	20,4	6,2
Főiskola	16,5	12,1
Egyetem	4,9	9,3
Nincs válasz, nem tudja	3,9	6,7
Összesen	100,0	100,0

Szociológiailag szignifikáns összefüggés nem mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók szakmacsoportonkénti megoszlása között, de a különböző iskolázottságú szülők érzékelhetően eltérő arányban találhatók az egyes szakmacsoportokban. A legiskolázottabb szülők (mindkettő felsőfokú) az átlagnál nagyobb arányban vannak jelen a vendéglátási, a környezetvédelmi, az informatikai és az építészeti szakmacso-

portban, a középfoknál alacsonyabb iskolai végzettségű szülők pedig az élelmiszeripari, az egészségügyi, a mezőgazdasági és a kereskedelmi szakmacsoportban.

Az iskolák szemszögéből

A szakmacsoport-vezetőkkel és a tanárokkal készült interjúk – és az adatfelvételek során folytatott számtalan beszélgetés – alapján képet kaptunk arról, hogy hogyan látják a program előnyeit és problémáit az iskolában dolgozó tanárok, s hogyan változott a véleményük a munka során.

A koncepcionális kérdésekben kialakult elhúzódó bizonytalanság alapvetően kétféle jellegzetes magatartást váltott ki a résztvevőkben. Voltak, akiknél egyre fokozódó csaldottság lett úrrá, és az egész program leértékelődött a szemükben. Voltak azonban olyanok is, akiket az eldöntetlen kérdések keltette bizonytalanság a programon belüli önálló utak keresésére ösztönzött.

A fejlesztő-tanárok a programban való részvétel legnagyobb pozitívumát – szinte egyöntetűen – a következőkben jelölték meg.

Sokuk számára a külföldi tanulmányutak során szerzett tapasztalatok jelentettek meghatározó élményt. Ezt megelőzően nem volt olyan fejlesztési program, amely ilyen széles körű lehetőséget kínált volna az iskolákban dolgozó tanárok számára külföldi – sok esetben több országban – szervezett szakmai tanulmányúton való részvételre. Igaz ez akkor is, ha – főleg kezdetben – az utazások lebonyolítását jogos kritika érte (és csak részben azok részéről, akik a bővebb létszámkeretek ellenére sem utazhattak). Bár a külföldi út korábban „vezetői kiváltság” volt, a zömmel iskolavezetői beosztásban dolgozó szakmacsoport-vezetők jelentős része is e program keretében jutott el először külföldi tanulmányútra. Az is tény, hogy az idegen nyelvtudás hiánya, vagy a nem elég célirányos felkészülés miatt a külföldi utazások egy része – főként kezdetben – nem szolgálta igazán hatékonyan a kitűzött célokat.

Az utazások eredményének összegzésekor szinte általános volt az a vélemény, hogy a külföldi tapasztalatszerzésnek a megismert újdonságoknál is nagyobb jelentőségű hozadéka volt, hogy a résztvevők felismerték, a saját intézményükben folyó szakképzés színvonala egyáltalán nem marad el a mintaként bemutatott nyugati intézményekétől. A holland vagy angol iskolákkal való összehasonlításból nyert „önbizalmat” valamennyien a további munka egyik erős ösztönzőjének minősítették.

A másik igen lényeges „hozadéknak” az azonos szakmacsoport-hoz tartozó iskolákkal, az ott dolgozó kollégákkal kialakult szoros szakmai és személyes kapcsolatot tartják. A horizontális kapcsolatoknak ezt a kialakult rendszerét egyfajta – a központi irányítástól függetlenül is – hosszú távon működtethető „erőforrásnak” látják, amely komoly támaszt jelenthet az egyes iskolák számára. Így van ez még akkor is, ha az eredetileg tervezetthez képest csak töredékesen jött létre az iskolák közötti korszerű információs és kapcsolattartási technikák kiépítése és használatba vétele.

Természetesen minél több feladatot vállalt valaki a fejlesztő-munkából, annál inkább elkötelezetté vált a programmal szemben. A fejlesztésbe be nem kapcsolódott tanárok

zöme meglehetősen szkeptikus vagy éppen közömbös a program egésze iránt, amelyben (legalábbis szűkebb szakterületét tekintve) nem lát érdemi változást.

Összegzés helyett

A világbanki szakképzési projekt – mind a felhasznált pénzeszközöket, mind a változások horderejét tekintve – kétségtelenül az utóbbi másfél évtized legjelentősebb fejlesztési programja volt a szakképzésben. Az új képzési modell a várakozásokat jóval meghaladó érdeklődéssel találkozott, s mára a szakközépiskola egyik irányadó képzési típusává vált.

A program kormányzati szintű kezdeményezésre, központi szervezésben és finanszírozással valósult meg, de a fejlesztés alapvetően az iskolákban dolgozó tanárok közreműködésével történt. A programnak csak az első szakasza fejeződött be. A kidolgozott tantervek, új ismerethordozók, valamint a korszerű technika hozzáférhetővé válása azonban csak a munka egyik eredménye. Legalább ilyen jelentős tény, hogy kialakult az iskolában dolgozó tanárok és vezetők olyan köre, akik az iskolai szintű programfejlesztésben is tapasztalatokra tettek szert, és alkalmassá váltak a képzésnek a változó igényekhez történő rugalmas alakítására. Az iskolák között a korábbiakhoz képest intenzívebb és szélesebb körű horizontális kapcsolatok épültek ki, amelyek lehetővé teszik a fejlesztőmunkán belüli munkamegosztást és az eredmények továbbadását.

Erre a jelentős méretű fejlesztésre egy olyan időszakban került sor, amikor a közoktatási rendszer más szektorait a dezintegráció, a fejlesztés lehetséges irányairól folytatott meddő viták és az irányítás határozatlansága jellemezte. Ez a bizonytalan környezet természetesen a világbanki program számára is kedvezőtlen feltételeket teremtett. Megkerülhetetlen volt, hogy az új képzési modell igazodjon a jövőben várható egységes követelményrendszerhez, ennek körvonalai azonban szinte mindvégig bizonytalanok maradtak. A NAT körüli huzavonák például komoly többletterhet jelentettek a fejlesztőmunka számára.

A koncepcionális kérdések eldöntetlenségéből fakadó késlekedés, az utólagos korrekciók és az ebből adódó forráspazarlás minden bizonnyal megtakarítható lett volna, ha a kormányzati szintű oktatásirányítás szintjén időben sor került volna a közoktatási és a szakképzési koncepció összehangolására.

TÓT ÉVA

A LESZAKADÓ RÉTEGEK OKTATÁSA

A MUNKAERŐ-PIACI FELTÉTELEK 1989 UTÁN ÁTALAKULTAK. Tömegessé vált a munkanélküliség. A vesztesek az alacsony képzettségű csoportok lettek. „A felsőfokú végzettségűekhez képest a középiskolát végzettek 2,5-szeres, a szakmunkásképzőt végzettek 3,5-szeres, a csak nyolc osztállyal rendelkezők pedig már 5-szörös relatív munkanélküliségi kockázatnak vannak kitéve. Az iskolázatlan kategóriáról nem is beszélve, ahol a munkanélküliség kockázata abszurd módon emelkedni kezd: a 10-szeres, 20-szoros értékeket is eléri.”¹ A végzettség függvényében növekednek a jövedelemkülönbségek is, amelyek még élesebbé válnak, ha a munkanélküliség kockázatát is figyelembe vesszük.

Kik a leszakadók?

Az iskolai kudarc a mai magyar munkaerőpiacon számításokkal igazolható módon és mértékben kapcsolható össze a várható munkaerő-piaci pozícióval. A leszakadó rétegekhez elsősorban az iskolában sikertelen csoportok sorolhatók (oktatási statisztikák szerint egy-egy korosztályból a fiatalok 25–30%-a): az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők; a speciális általános iskolába járók; a középfokon tovább nem tanulók; a szakképzésből és a középiskolából lemorzsolódók; a munkaerő-piaci igényeknek meg nem felelő szakképzésben részesült fiatalok.

I. TÁBLA

A tovább nem tanulók, alacsony presztízsű szakképzésben résztvevők és lemorzsolódók megoszlása (a továbbtanulási adatok, s a feltételezett másodszori továbbtanulási próbálkozások figyelembe vételével, %)²

Általános iskolát befejezte, nem tanul tovább	1,0
Fogyatékosok általános iskoláját végezte (fogyatékosok speciális szakiskolájában tanulhat tovább)	2,5
A dolgozók általános iskoláját 16 éves kor után elvégezte, továbbtanulás esélye szociális és életkori okokból minimális	1,0
Az általános iskolát nem fejezte be	3,5
A nem fogyatékosok speciális szakiskolájában tanul tovább	3,0
Alacsony munkaerő-piaci presztízsű hagyományos ipari szakképesítést szerzett	6,0
Középfokú oktatásból lemorzsolódó	12,2
Összesen	29,2

1 Kertesi Gábor: Cigány gyerekek az iskolában. *Közgazdasági Szemle*, 1995/1.

2 Modellszámítás a Művelődési és Közoktatási Minisztérium statisztikai tájékoztatói alapján.

Az iskolai kudarc meghatározottsága

A fenti csoportok közös jellemzője, hogy iskolai pályafutásukat kudarc kísérte. Az iskolai kudarc meghatározó jelentőségére többek között Nagy József³ vizsgálatai hívták fel a figyelmet, aki szerint a korai preventív kompenzáció jelenthetne segítséget: „A gyermekek iskolába lépése előtti fejlettségi szintjének megfelelő tanulmányi eredményekkel kezdik iskolai pályafutásukat ... és a megkezdett szinten haladnak tovább az iskolarendszerben. A gyermekek túlnyomó többségének továbbtanulási esélye már az általános iskola első osztályában eldől.”

Az általános iskolai kudarcokban szerepet játszanak a tantervek is. Az 1978-as tanterv a tudományosságot helyezte előtérbe. Ennek megfelelően a hangsúly a természettudományra, a fizikára, kémiára, biológiára, matematikára került. Az ekkor készült tankönyvek gyakran tartalmaztak olyan ismereteket, amelyeket korábban a felső középiskolai szakaszban oktattak. Bár ennek köszönhetően a magyar tanulók az IEA-vizsgálatokon több alkalommal is kiemelkedő eredményeket értek el a 14 évesek korcsoportjában, nem tagadható le, hogy egynegyedük a nyolcadik osztály befejezésekor nem rendelkezik az elemi matematikai, természettudományos, anyanyelvi és társadalmi ismeretekkel és készségekkel sem, amelyek a pályaválasztáshoz vagy a szakképzésben a sikeres helytálláshoz szükségesek. Alátámasztja ezt a megállapítást az 1983-as KNEB-vizsgálat eredményeiről kiadott jelentés,⁴ amely 18 500 első éves szakmunkástanuló tudásszintjének felmérésére épül. Az átlagosztályzat az egyes tantárgyakból a következő: matematika: 1,76; fizika: 1,75; magyar nyelv és irodalom: 2,13; helyesírás: 2,55; történelem: 1,89.

A vizsgálat alapján készült jelentés megállapítja, hogy „a tanulók túlnyomó többsége nincs birtokában a szakma elsajátításához szükséges minimális tudásnak. A közismereti tárgyakból jelentős azok aránya, akik a kor igényeihez mérten analfabétának minősíthetők. Talán a legsúlyosabb gondot az okozza, hogy a tanulók nem értik az elolvasott szöveget. ... A betűk felismerésével küzdenek, az írásjelek funkcióját nem veszik figyelembe. Történelemtudásuk, világnézetük »elégtelen«, nem ismerik a történelmi összefüggéseket. A tanulók számolási készsége igen alacsony, nem tudnak osztani, legtöbbször a szorzótáblát sem ismerik. A törtekkel való számolási ismeretek és az azokkal való műveletek elvégzése teljesen hiányos.”

Bár a középiskolai kudarcban szerepet játszanak a gyenge tanulmányi eredmények is, a vizsgálatok⁵ arra figyelmeztetnek, hogy legalább ennyire fontos a gyerekek „lázadása”, szembefordulás az iskola és a család teljesítményelvárásaival. Az iskolai kudarcban nem a tanuló nagyon alacsony teljesítménye a meghatározó, hanem a tanuló és az iskola konfliktusa. A tanuláshoz fűződő negatív viszony mellett meghatározó a pályaválasztás megalapozatlansága is. Erre utal, hogy az MKM statisztikai

3 Nagy József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Bp., Akadémiai Kiadó, 1980.

4 KNEB-jelentés a tankötelezettségi törvény végrehajtásáról. Bp., 1987. február. Kézirat

5 Liskó Ilona: *Kudarcok középfokon*. Bp., OI, 1986. p. 77.

tájékoztatóinak adatai szerint a lemorzsolódó szakmunkástanulók közel kétharmada az első, negyede pedig a második tanévben szakítja félbe tanulmányait.

Az 1983-as felmérések eredményeit további vizsgálatok is megerősítették. 1985-ben a szakmunkásképző iskolákban 40 500 tanuló oldott meg egy valóban alapvető ismereteket és készségeket mérő feladatlapot. Az átlagteljesítmény elégtelen, 27,2%-os volt.⁶

Az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központja 1991-ben megismételte az 1986-os monitor-vizsgálatot. A legfontosabb következtetés, hogy 1986 és 1991 között visszaesett az általános iskolai tanulók olvasás- és matematika-teljesítménye.⁷

Az 1995-ös monitor-vizsgálat a teljesítménykülönbségek további növekedését jelzi. A változások mögött valószínűleg a tanulók családi hátterének és az iskolai munkafeltételek romlása húzódik meg. Az elmúlt öt évben drámai változások történtek a munkaerőpiacon. A foglalkoztatottak száma a korábbi 5,3 milliőről 3,9 millióra csökkent. Az iparban foglalkoztatott alacsony képzettségű, ingázó és munkásszállóban élő munkások jelentős részét elbocsátották. Felbomlottak a termelőszövetkezetek, alkalmazottaik egy része munkanélkülivé vált. A következmény, hogy tovább romlott azon rétegek helyzete, amelyekből az alacsony iskolai teljesítményű, leszakadó gyermekek és fiatalok érkeztek. Még jobban elszegényedtek, korábbi rendszeres bér munkás-életmódjukról át kellett állniuk az alkalmi munkavégzésre, a szociális és munkanélküli segélyekre alapozott életmódra. Nőtt azoknak a családoknak az aránya, amelyek nem tudják megvásárolni gyermekeiknek a taneszközöket. A gazdasági-társadalmi problémák önkormányzati szinten is megjelentek.

Az iskolai kudarc egyik alapvető oka már korábban is a családok és az iskola értékmodellje közötti konfliktus volt. Várható, hogy az elszegényedő, bizonytalan munkaerő-piaci helyzetű rétegek értékmodellje még inkább távolodni fog az iskola által preferált modelltől. Valószínű, hogy az 1995-ös monitor-vizsgálat kedvezőtlen eredményei elsősorban a gazdasági és szociális feltételek romlását tükrözik. Feltételezhető, hogy ebben az ifjúsági életmód átalakulása is fontos szerepet játszik. Az utóbbi években leépülnek a szabadidő-eltöltés korábbi szervezett formái: a művelődési házak, sportegyesületek. A könyvtárhálózatban is kedvezőtlen folyamatok indultak el. A korábban ingyenes iskolai szakköröket költségtérítéses délutáni iskolai programok váltották fel. A szabadidő-eltöltést a műholdas televíziózás, a videó határozza meg.

Az iskolai kudarc által leginkább sújtott csoportba a cigány fiatalok tartoznak. Azok az okok, amelyek a teljes populáció iskolai sikertelenségét meghatározzák, a cigány családokban halmozódnak. (Szegénység, munkanélküliség, rendszertelen életmód stb.)

A cigány fiatalok iskolai esélyei is csak akkor javíthatók, ha egyszerre sikerül javítani a cigány munkavállalók munkaerő-piaci helyzetén, csökkenteni a családok értékrendje

6 Koller Lászlóné: Hogyan tovább? A szakképzés matematika-oktatásának korszerűsítési lehetőségei. Bp., OPITECH, 1991.

7 Vári P. és munkatársai: Az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központjának értékelése a tanulók tudásszintjéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/4.

és az iskolai normák közötti konfliktusokat, s az oktatás a mainál jobban alkalmazkodik a tanulók életkori sajátosságaihoz és lehetőségeihez.

A felzárkóztató programok

Az elmúlt évtizedben a közoktatásban a peremcsoportok támogatása háttérbe került. A politológia figyelme a „középosztály” felé fordult, s az oktatásügyi innovációk többségét is az új „középosztály” igényei és érdekei határozták meg. Még azok a projektek is, amelyek indulásukkor a leszakadó fiatalok esélyeinek növelését tűzték zászlajukra, mint például a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programja, gyorsan eltávolodtak a leszakadó fiatalok igényeitől és lehetőségeitől.

Az iskolában oktatott tananyagban olyan új fogalmak jelentek meg, amelyeket még az érettségizett, sőt az egyetemet végzett szülők sem ismernek. (Például az a matematikai kategória, amit a mai negyvenesek egyismeretlenes egyenletnek neveztek, az alsó tagozatos tankönyvekben függvény, gép, nyitott mondat néven szerepel, s a tanulók találgatással oldják meg.) A pedagógus egyedül maradt a gyermekkel. A szülők többségétől nem várhat semmilyen segítséget.

Az új „középosztály” érdekérvényesítését szolgálják az elmúlt évek hat és nyolc osztályos gimnáziumi programjai is. Tanterveik és tankönyveik alapján megállapítható, hogy a korábban 15 éves korban oktatott ismeretanyagot esetenként 11 vagy 13 éves korban próbálják tanítani.

Miközben gomba módra szaporodtak a „tehetséges” gyerekek még sikeresebb oktatását ígérő tantervi programok és a szigorú felvételi szelekciót bevezető iskolák, az elmúlt évtizedben a közoktatásban nem születtek olyan, a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó modellértékű kezdeményezések, amelyek túlmutattak volna a felhasználók szűk környezetén.

Talán a speciális szakiskolák egy behatárolható csoportja sorolható mégis ide, amely a szakképzésre való felkészítés helyett a középiskolai továbbtanulásra próbálja felkészíteni tanulóit, s azok a nappali keretek között működő „esti” gimnáziumok, amelyek a középiskolából kiszorult fiatalok számára nyújtanak továbbtanulási lehetőségeket.

Egyedi kezdeményezések természetesen léteznek, mint például a Belvárosi és a Külvárosi Tanoda, de ezeket a közoktatáspolitikai sohasem tekintette financiálisan is támogatandó alternatív lehetőségnek. A peremen megtűrt deviáns kísérletek maradtak, amelyek éves működési költségeiket is alig tudják „összefolytítani”, s amelyeket csak a pedagógusok elkötelezettsége és elszántsága tart életben.

A hátrányos helyzetű fiatalok támogatására még leginkább a szakképző intézményekben indultak átfogó kezdeményezések. 1990–91-ben tömegesen jöttek létre a speciális szakiskolák, elsősorban háztartási, mezőgazdasági és hagyományos ipari szakmaterületeken. A tanulók között magas volt a lányok aránya. Az oktatott szakmák azonban jó esetben VSZJ, illetve ágazati képesítések, a programot szervező iskolák zöme általános iskola, de jelentkeztek nevelőotthonok, kultúrházak, s bekapcsolódtak a dolgozók általános iskolái is.

A foglalkoztatási statisztikákból azonban kitűnik, hogy a kilencvenes évek munkaerő-piacán az ágazati szakképesítések már nem ígérenk biztos elhelyezkedést. Az az alternatíva, hogy a peremcsoportok számára egy „második”, csökkent értékű szakképző rendszert hozzunk létre, több szempontból elfogadhatatlan. A gazdaság általában nem hajlandó együttműködni a peremcsoportok képzésében, így iskolai tanulmányi rendszert kell létrehozni, amely azonban a magas költségek ellenére sem nyújt igazi esélyeket, mert a gazdaságban és a társadalomban fennálló előítéletek miatt az „elkülönítő” modellt követők a hátrányos helyzetű fiatalok számára másodrangú szakmákat tanítanak. Ez a modell a szegregációt véglegesíti.

A hátrányos helyzetű fiatalok képzését csak egy olyan politika segítheti, amely nem az elválasztás, hanem az integráció elvét követi, nem egy „második” szakképző rendszert hoz létre, hanem a célcsoport visszajuttatását segíti a normál intézményekbe.

1991 elején a MüM, az MKM, az FM, a BM, az NSZI és az Országos Köznevelési Intézet szakembereiből munkabizottság jött létre a középiskolából kiszoruló fiatalok szakképzésének segítésére. A bizottság négy program kidolgozására tett javaslatot:

- az általános iskola skandináv modellt követő modernizálására, a képzési idő kilenc évre nyújtásával, az elemi szakasz készségfejlesztő elemeinek erősítésével, s a záró szakasz rugalmas kialakításával, amelybe a pályaeorientáció is integrálható;
- általános iskolai keretek között megvalósítható, az osztrák politechnikai év modelljét követő pályaeorientációs programra;
- szakmunkásképző iskolai feltételek között megvalósítható pályaeorientáló és szakmai alapképzést nyújtó programra;
- a dolgozók általános iskolájának a szakmatanuláshoz szükséges készségeket és ismereteket pályaeorientációval összekapcsoló egyéves modelljére.

A programok közül a szakmunkásképző iskolában szervezhető pályaeorientációs és szakmai alapképző program tantervei készültek el. A közismereti tanterveket az Országos Köznevelési Intézet, a szakmai tanterveket az NSZI készítette el. A terjesztést az NSZI végezte. 1992-ben elkészült a pályaeorientáló programok második éves tanterve is, amely ágazati szakképesítéseket ad, de a hagyományos szakmunkásképzésbe való átlépést is lehetővé teszi.

1991–92-ben közel 300 iskola vásárolta meg a programokat, elsősorban ekkor alapított speciális szakiskolák, amelyek azonban gyakran nem rendelkeztek a pályaeorientációs program elindításához szükséges feltételekkel.

Ma ezt a programot csak részben tekinthetjük sikeresnek. 1991–93 között, amikor viszonylag nagy létszámú évfázatok léptek át a középfokra, s a hagyományos szakmunkásképzés a gazdasági feltételek miatt számos szakmaterületen elvesztette a gyakorlati képzést ellátó partnereket, a speciális szakiskolák hozzájárultak ahhoz, hogy a középfokú beiskolázás statisztikai mutatóinak romlása megállt, majd az utolsó két évben dinamikus javult. A speciális szakiskolákra azonban a korszerűtlen technikai felszereltség, a jól képzett szakoktatók hiánya, az alacsony munkaerő-piaci presztízssű ágazati szakmák oktatása, a szükséges beruházások elmaradása jellemző.

Az Oktatáskutató Intézet 1994-es vizsgálata szerint a speciális szakiskolákban az oktatást gyakran megnehezíti a megfelelő tankönyvek, technika, felszerelés, és a tanműhelyek hiánya.

„A speciális szakképzés eddigi gyakorlata arról győz meg bennünket, hogy az oktatási kormányzat súlyos felelőtlenségről tett tanúbizonyságot, amikor a hátrányos helyzetű gyerekek középfokú képzését hiányos személyi, tárgyi, anyagi és szakmai feltételek mellett, és tisztázatlan célkitűzésekkel vezette be a speciális szakiskolákban. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek számára szakmailag hátrányos helyzetű képzési formát sikerült létrehozni. Ilyen módon jelenleg ettől a képzéstől nem várható, hogy javítani fogja az ide beiratkozó gyerekek társadalmi integrációját ill. munkapiaci esélyeit.

Ahhoz, hogy a képzési forma hatékonysága javuljon, az oktatási kormányzat részéről pótolni kellene az eddig elmulasztottakat. Mindenekelőtt tisztázni kellene a képzés célját, és kimeneti feltételeit, valamint azt, hogy mire jogosít az itt megszerzett bizonyítvány. Ugyanakkor meg kellene teremteni azt a szakmai infrastruktúrát (ajánlott tantervek, tankönyvek és oktatási segédanyagok, az oktatás hatékonyságának mérésére alkalmas eszközök, pedagógusképzés és továbbképzés, stb.), amely nélkülözhetetlen bármely új képzési forma működtetéséhez. Ezen felül valamennyi iskola számára elérhető anyagi forrásokat kellene biztosítani ahhoz (esetleg egy erre a célra létrehozott költségvetési alap formájában), hogy az intézményekben a képzés céljának megfelelő személyi és tárgyi feltételek megteremthetők legyenek. Valószínűleg csak így lehetne elérni, hogy a speciális szakiskolákban a jövőben ne az jelentse a specialitást, hogy speciálisan rossz feltételek mellett folyik az oktatás, hanem az, hogy a pedagógusok speciális (a gyerekek igényeihez szabott) oktatási és nevelési módszereket alkalmazzanak.”⁸

A leszakadó rétegek oktatása a fejlett országokban

A leszakadó rétegek iskoláztatásának gondja nem magyar probléma. Az elmúlt három évtizedben a technológiai és munkaszervezési változások következtében a fejlett ipari országokban is csökkent a képzetlen munkaerő iránti igény, így az iskolai kudarc, amely korábban a segéd- és betanított munkások utánpótlását biztosította, a gazdaság számára költségnövelő tényezővé vált. Ezzel a folyamattal párhuzamosan dinamikusan növekedett az érettségit adó középiskolákban továbbtanuló fiatalok aránya, s a szakképzés hagyományos formáit választók között megjelentek a korábban tovább nem tanuló csoportok. Azok a fiatalok, akik kudarcot vallottak az általános iskolában, s nem sajátították el a szakmatanuláshoz és a munkavállaláshoz szükséges alapvető természettudományos és társadalomtudományi ismereteket és készségeket, nem rendelkeztek információkkal a munka világáról, nem volt önbizalmuk és mindezek következtében kiszorultak a munkapiacról.

⁸ Liskó Ilona: A speciális szakiskolák helyzete. Bp., OI, 1994. Kézirat.

Az egyes országok oktatáspolitikai válaszait lehetetlen az adott keretek között összefoglalni. Válaszkísérletként értékelhető az angol *comprehensive school*, a svéd iskolareform, a német *Gesamtschule*, a holland modernizációs kísérlet. Emellett megjelent az elemi szint „humanizálása”, a „vissza az alapokhoz” szemlélet. Megfigyelhető a törekvés a verseny korlátozására, esetenként kizárására. Ez egyes országokban az osztályozás teljes megszűnését is jelenthette az elemiben.

Az alsó középfokon felmerült a tömegoktatás és az elitképzés alternatívája. A második világháború előtt általánosan elterjedt nyolc osztályos gimnáziumokat és az ezekkel párhuzamos népiskolákat az alacsony és közepes népsűrűségű országokban fokozatosan egységesülő modellek váltják fel. Az egységesülési folyamat a 200 fő/km² alatti népsűrűségű országok zömében lezárult – Ausztria és Svájc a kivétel – és a 2–300 fő/km² feletti országokban is felgyorsult (v.ö.: az angol és a holland modernizáció).

Az alsó középfok modernizációját is a verseny korlátozása jellemzi. Ez az egységes rendszerekben egy szabad sáv kialakítását jelenti, amely a jobban terhelhető tanulók intenzív fejlesztését teszi lehetővé. Így az alapkövetelmények meghatározásakor a közepesek és gyengék lehetőségeit is figyelembe vehetik. A többágú rendszerekben (pl. német, osztrák) a verseny korlátozása az átjárhatóság biztosításában nyilvánul meg. Két szélsőséges példa: az osztrák Hauptschule után a tanuló megfelelő tanulmányi eredmény mellett a nyolcosztályos gimnázium ötödik évébe léphet át, évisméltés és különbözeti vizsga nélkül. Észak-Rajna-Weszfáliában a Hauptschule 6. osztályát befejező tanuló a 9 osztályos gimnázium 7. osztályába léphet át.

Az átlépés természetesen más utakon is lehetséges: különböző, egyéves modulok elvégzése után, amelyek az oktatási rendszerbe illeszkednek (Ausztria: politechnikai év, Németország: Berufsaufbauschule, Berufsfachschule).

Azok a tanulók, akik az alapiskolai végzettséget megszerezték, de nem szereztek meg a szakmatanuláshoz szükséges ismereteket, ismeretpótló, pályaaorientáló, szakmai alapképző programokba léphetnek. A programok időtartama általában egy év. Kapcsolódhatnak az alapiskolához, mint az osztrák politechnikai év és a korábbi holland alapfokú szakképző ág, vagy a középfokú szakképzéshez, mint az osztrák Fachschule, a német egyéves pályaaorientáló program, a Berufsgrundbildungsjahr. Néhány országban a tankötelezettség teljesítésének egyik formáját jelentik. Ausztriában a hagyományos szakképzés elkezdése előtt kötelező a 14 évesek számára a politechnikai év vagy az egyéves szakiskola látogatása, a Német Szövetségi Köztársaság Alsószászország tartományában kötelezővé tették a szakmacsoportos alapképzést, mint a duális szakmunkásképzés első tanévét.

Az orientációs-felzárkóztató programok szervezői között megjelennek a munkaügyi hivatalok, de néhány országban, például Nagy-Britanniában és Franciaországban gyakran találkozunk olyan, a munkaügyi kormányzat által támogatott foglalkoztatási programokkal is, amelyekhez modulárisan felépülő közismereti és szakmai programok illeszkednek.

Az EU országokban a civil szervezetek meghatározó szerepet játszanak a peremcsoportok ellátásában. Programjaikat általában a munkaügyi, szociális és ifjúságpolitikai

kormányzervek finanszírozzák. Ez az állam számára azért nagyon olcsó, mert a civil szervezetek egyébként kihasználatlan erőforrásokat mozgósítanak, rugalmasabbak, mint az állami intézmények, s alkalmazottjaik nem közalkalmazottak, tehát az állam nem kényszerül arra, hogy életfogytiglani munkaviszonyt kössön velük.

A fejlett országokban három szakképzési modell működik: a munkaerő-piaci, a duális és az iskolai képzés. A peremcsoportok képzése az elmúlt évszázadban a munkaerő-piaci szektorra koncentrálódott. Az iskolában sikertelen fiatalok betanított munkásként helyezkedtek el, majd az évek során elsajátították az adott munkahelyen található technológiák működtetéséhez szükséges ismereteket (USA, az Egyesült Királyság, Japán).⁹

Európában az 1973-as arab-izraeli háborút követő gazdasági válság után össze-roppant a betanító szektor. A fiatalok szakképzetlen pályakezdeket senki sem volt hajlandó alkalmazni.

Nagy-Britanniában és Franciaországban a munkaügyi kormányzat finanszírozta a pályakezdeket „on the job learning” képzését. Jellemző az angol modell 6 hónaposról először egyévesre, majd kétévesre nyújtása, végül beolvasztása az iskolarendszerbe.

Az *on the job learning*-modellt követik a különféle nonprofit termelő vállalkozások is, mint az ír vagy az olasz szövetkezetek.

A duális modell a gyakorlati oktatást vállaló üzem és a szakképző iskola együttműködésére épül. Azt, hogy a vállalatok és kisiparosok hajlandók-e foglalkozni a peremcsoportokhoz tartozó fiatalokkal, a munkaerő-piaci kínálat határozza meg.

Az iskolai képzés az jelenti, hogy az iskola a gyakorlati oktatásra is vállalkozik. A peremcsoportok megjelenésekor az iskolára zúdul az a tömeg, amelyet a betanító szektor és a duális rendszer nem vállal. Az iskola számára két kiút adódhat:

- a követelményeket csökkentve, új, igénytelenebb képzési célt megszabva alkalmazkodik a megváltozó tanulócsoportokhoz;
- új módszereket, eszközöket keres a tanulók sikeres képzésére.

A csökkentett követelményű, szűkebb profilú szakképzés elsősorban a fogyatékosok szakmai oktatásában elfogadott. Egészséges fiatalok számára a modulárisan felépülő, az egyes modulokat a munkaerőpiacon hasznosítható végzettséggel lezáró modellek terjedtek el. Ilyen az ILO harmadik világ számára kidolgozott programja, vagy az új angol nemzeti szakképesítési jegyzék felépítése, de a moduláris struktúrák szerepelnek egyes EU ajánlásokban is. Németországban a moduláris felépítésű curriculumok (Stufenausbildung) a modernizáció legdinamikusabb elemévé váltak. A '69-es szakképzési törvényben megfogalmazott „széles alapú” szakképzést a szakmacsoportos alapképzés formájában valósították meg. A többkimenetű szakmák az elektrotechnikában, a textiliparban, a kereskedelemben, az építő- és vegyiparban jelentek meg. A német munkaerőpiacon a teljes értékű képzettséggel nem rendelkező fiatalok elhelyezkedési esélyei korlátozottak, ezért a moduláris képzési forma visszaszorulóban van.

⁹ Sengenberger (ed): *Der gesplittene Arbeitsmarkt*. Campus Verlag, Frankfurt-New York, 1978.

A másik lehetőség a peremcsoportok teljes idejű szakképzése. A tapasztalatok szerint ez olyan új eszközökkel valósítható meg, mint a szociálpedagógia, a projektmodell és a termelő iskola. A hátrányos helyzetű fiatalokat Nyugat-Európában is elsősorban alacsony elméletigényű, szolgáltató és kézműves szakmákban képezik, a gazdasszonyképzés, a textil-, fa-, építőipar és a mezőgazdaság aránya ott is magas.

Bár a felsorolt példák rendkívül tanulságosak, tudatában kell lennünk annak, hogy nem minden adaptálható. Elsősorban azért, mert a magyar gazdaság ma még nincs abban az állapotban, hogy a német vagy az angol gazdasághoz hasonló szerepet vállaljon. A félmillió regisztrált munkanélküliség mellett szinte korlátlanul talál képzett, tapasztalt munkavállalókat. A modernizáció, amely az új képzettségeket megkövetelné, a harminc százalékot meghaladó kölcsönkamatok mellett lelassult. Hiányzik a munkahelyi szakképzés pedagógiai kultúrája, a modernizációs fejlesztések a szakképzés területén elsősorban az iskolai szférára koncentrálnak.

A peremcsoportok szakképzését a gazdaság azonban még optimális feltételek mellett sem vállalja, ezért még azokban az európai országokban is, amelyekben hagyományai vannak a piaci vagy a duális szakképzésnek, az állami költségvetés vagy a munkaügyi kormányzat biztosít forrást a költségekhez.

Középtávon tehát abból a feltételezésből kell kiindulnunk, hogy az érettségit adó középiskolázás dinamikus expanziója ellenére az évfázatoknak az a 30–35–40%-a, amely nem érettségizik, szakképzésben részesül. A gazdaság a jelzett csoport kedvezőbb szociális helyzetű, jobb teljesítőképeségű felét lesz képes és hajlandó duális vagy kooperatív keretek között képezni, a fennmaradó csoportokat viszont csak iskolában.

Hazai fejlesztési stratégiák

A magyar közoktatásban és szakképzésben átfogó modernizáció folyik. Az intézményrendszer minden eleme átalakul. Az iskolai munka szabályozását az alaptanterv és a vizsgarendszer veszi át. A még ma is létező általános iskolát rugalmas iskolaszervezet váltja fel a tankötelezettségi időn belül 6+4 osztályos tagolású pedagógiai ciklusokkal. A szakképzés a jövőben csak a tizedik osztály elvégzése, illetve a tankötelezettség teljesítése után kezdhető el, a szakközépiskolában a 12. évfolyam után. Az iskolák az alaptanterv kiadása után elkészítik helyi tanterveiket, s programkínálatukkal versenyeznek a tanulókért és álláshelyeik megtartásáért. Ez a verseny valószínűleg kielevezett lesz, hiszen az 1983. után született kis létszámú évfolyamok a közeljövőben elérik a középiskolát, s a pénzügyi kormányzat a gazdaságosságát kívánja előtérbe helyezni. Az általános iskolában növelni kívánja a pedagógusok heti óraszámát, a tanulócsoporthoz létszámát, párhuzamosan csökkentve a csoportbontás lehetőségeit.

A közoktatás fejlesztésében meghatározó a felső középiskolák expanziója. Ma az általános iskolát sikeresen befejezők kb. 62%-a tanul tovább érettségit adó középiskolában. Ez az arány egyes nagyvárosokban magasabb, Budapesten közel 70%. A demográfiai feltételek változása, a 14 éves korúak létszámcsökkenése 2–3 év alatt lehetővé teszi, hogy a budapesti arány országosan is általánossá váljék.

Ha az általános iskolát sikeresen befejezők hetven százaléka érettségit adó középiskolába (felső középiskolába) lép, várhatóan kialakul az alsó középiskolák (feltételezhetően általános iskolák!) ennek megfelelő struktúrája is: az alsó középiskolák hetvenöt-nyolcvan százaléka érettségit adó felső középiskolára felkészítő helyi programokat hirdet meg. Indokolja ezt a társadalmi igény is: a szülők, akik gyermekeiket taníttatni kívánják, követelni fogják a megfelelő alsó középiskolai hálózat kiépítését.

Azok az általános iskolák, amelyek alacsonyabb követelményű helyi programot hirdetnek, elveszítik tanulóik egy részét és a peremcsoportok gyűjtőivé válnak. A tanulók elvesztése azonban az álláshelyek elvesztését és a felszámolást jelenti, ezért hamarosan ezek az iskolák is a kemény programok meghirdetésére kényszerülnek.

Az érettségit adó felső középiskolák tervezett – és megvalósuló – expanziója feltehetően kikényszeríti az általános iskola újraszerveződését, de sokkal szigorúbb követelményekkel. A folyamat már megindult. A tankönyvpiacon megjelentek azok a könyvek, amelyek a nyolcosztályos gimnázium alsó szakasza számára készültek, de az általános iskola felső tagozatán is használhatók.¹⁰

A lemaradó fiatalok helyzete azonban csak akkor javítható a közoktatásban, ha alapfokon és alsó középfokon sikerül korlátoznunk a versenyt, s a követelményeket az átlagos képességű fiatalok lehetőségeit is figyelembe véve szabjuk meg. Az általános iskolai követelmények növelése a hátrányos helyzetű csoportokat kilátástalan helyzetbe hozza.

A közoktatás követelményrendszere és koncepciója ma az akadémiai szakmai csoportok igényeit és az új középosztály elitoktatásról kialakított illúzióit tükrözi. Nem veszi figyelembe a szerényebb képességű tanulók lehetőségeit. A peremcsoportok helyzete csak akkor javítható, ha a közoktatáspolitikai azonos fontosságúnak tekinti a jók, a közepesek és a gyengék szempontjait, ha elszakad elitszemléletétől és megvalósítja a demokratikus iskola értékeit.

FARKAS PÉTER

10 Hajdu Sándor (ed): *Matematika, 5., 6., 7., 8. Bp., Calibra Kiadó.*

A SPECIÁLIS SZAKISKOLAI TANULÓK ESÉLYEI

ISKOLARENDSZERÜNK RÉGÓTA KÜZD A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS helyzetű fiatalok képzésének gondjaival. 1990-től e réteg számára újfajta iskolatípus jelent meg: a speciális szakiskola, amelynek célja a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatása és visszakapcsolása az iskolarendszerbe (a szakképzésbe). Az elmúlt években az Oktatókutató Intézetben az NSZI ill. a MÜM megbízásából szociológiai kutatást folytattunk a speciális szakiskolai képzésről.¹ A kutatás során először 1993-ban postai kérdőívek útján az intézmények igazgatóit kérdeztük meg, majd 1994-ben településtípusra, az oktatott szakmákra és az iskolák profiljára vonatkozó reprezentatív mintán esettanulmányokat készítettünk ill. helyszíni megfigyelést folytattunk. Ugyanebben az évben és ugyanezekben az iskolákban az odajáró tanulókkal is kérdőíveket töltöttünk ki.

I. TÁBLA

A speciális szakiskolák számának változása

	iskolák száma	tanulók száma
1990/91-es tanév	65	3 335
1991/92-es tanév	189	9 542
1992/93-as tanév	289	18 200
1993/94-es tanév*	399	29 750

* Középfokú szakiskolák együtt. Forrás: A szakképzés helyzete, 1993/94. Szakképzési Füzetek. Bp., MÜM, 1994.

Mint a tábla is mutatja, a speciális szakiskolai képzőhelyek száma 1990 óta többszöröseire duzzadt, ezzel megközelítette a szakmunkásképző intézmények számát. Nincs még egy olyan képzési forma, amely jelenleg olyan dinamikus fejlődést mutatna, mint éppen a speciális szakképzés. E dinamikus fejlődés magyarázata azokban a változásokban rejlik, amelyek a rendszerváltást követően az iskolarendszerben ill. a gazdaságban játszódtak le.

A szocialista gazdaság ill. az állami nagyvállalatok összeomlásával világossá vált, hogy nincs többé szükség arra a szakképzési struktúrára, amely korábban főként a nehézipari és a gépipari ágazatok számára képzett nagyüzemi szakmunkásokat. Vagyis ha a szakképzés nem akar nagy tömegben potenciális munkaerőt kibocsátani, akkor ezen ágazatok képzési kapacitását jelentősen le kell építenie. Ráadásul ugyancsak a

1 A kutatás vezetője: Liskó Ilona, a kutatásban résztvevő munkatárs: Tót Éva. Az itt közölt tanulmány a kutatási jelentés alapján készült.

gazdaság átalakulásával összefüggésben azoknak a nagyüzemi gyakorlóhelyeknek a többsége is megszűnt, amelyek korábban a szocialista szakképzés gyakorlóhely-kapacitásának túlnyomó részét biztosították. Miután a kisipari képzőhelyek bekapcsolódásának üteme nem követte az állami nagyipari gyakorlóhelyek leépülésének tempóját, a gyakorlóhelyek „kurrens” cikké váltak a magyar szakképzésben.

Mindezen változások következtében jelentősen csökkent a szakmunkásképzésben továbbtanulók aránya, (a négy év alatt 47%-ról 37,9%-ra), és ebben a korábban „nyitott” iskolatípusban is megjelent a felvételi szelekció. Főként azoknak a gyerekeknek a felvételi kérelmét utasították el, akik korábban az alacsony presztízsű (nehézipar, női könnyűipar, építőipar, gépipar, mezőgazdaság) szakmákban tanultak, akiknek a leggyengébb volt az általános iskolai bizonyítványuk, és akiknek a legszegényebbek (gyakran munkanélküliek) voltak a szüleik, s akiknél így szóba se kerülhetett, hogy több százezer forintért gyakorlóhelyet „vásároljanak”.

Csakhogy ezeknek a gyerekeknek szakképzetlenül semmi esélyük nem volt arra, hogy munkát találjanak, ezért képzési formát kellett teremteni a számukra: így született meg 1990-ben a speciális szakképzés. Ez korábban sem volt teljesen ismeretlen képzési forma, hiszen az 1985-ös oktatási törvényben már szerepelt, csakhogy ez akkor a fogyatékos gyermekek szakmai képzését jelentette. Ugyan a törvény ellenére a fogyatékosok speciális szakiskolája 1985–90 között is fogadott „szociálisan” fogyatékos tanulókat, de 1990-től – amikor is megteremtődtek a képzés jogi keretei – a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók képzése elvált a fogyatékos tanulók képzésétől.

II. TÁBLA

A speciális képzés bevezetésének időpontja

	1990 előtt	1990–92 között	1992 után
Az iskolák megoszlása (%)	14	42	44

E képzési forma dinamikus terjedését a fentiekén kívül demográfiai okok is magyarázzák. Az 1990-es évek elején az általános iskolákba a demográfiai hullámvölgy nyomán olyan alacsony létszámú korosztályok kerültek be, amelyek felszabadították a tárgyi és személyi kapacitások egy részét. Ez a legérzékenyebben a városi lakótelepi iskolákat és a községi kisiskolákat érintette, amelyeknek, ha nem akarták elbocsátani a feleslegessé vált pedagógusokat, új munkaköröket kellett keresniük – azaz új szolgáltatásokkal voltak kénytelenek bővíteni képzési kínálatukat.

Amikor az iskolai esettanulmányok készítése során a speciális szakképzés bevezetésének okairól ill. motívumairól érdeklődtünk az iskolákban, a legtöbb igazgató és pedagógus a középfokú iskolákból elutasított gyerekek magas számát és a kilátástalan helyzetükön való segítség szándékát, vagyis a pedagógusok szociális érzékenységét emlegette. Nincs okunk kételkedni ezen motívumok valóságában, de a beszélgetések során előbb-utóbb valamennyi iskolában fény derült arra is, hogy az intézmények tanulólétszámában a korábbi évekhez képest jelentős csökkenés, és ezáltal mind a tárgyi, mind a személyi feltételekben kapacitás-felesleg volt tapasztalható.

Ebből természetesen nem következik, hogy az ilyen képzést indító intézményeket nem a szociális érzékenység és a segítőkészség motiválta a képzés elindításakor (hiszen feleslegessé vált kapacitásait egyéb célokra is felhasználhatták volna), de annyit azért szükséges megjegyezni, hogy az intézmények önállóságának illetve megszüntetésének veszélye és a pedagógus-munkanélküliség fenyegetése is játszhatott ebben némi szerepet. Talán akkor közelítjük meg leginkább az igazságot, ha úgy fogalmazunk, hogy a speciális szakiskolai képzés elindítását a középfokról elutasítottak számának növekedése tette szükségessé és a demográfiai hullámvölgy által befolyásolt intézményi érdekek tették lehetővé.

Lényegében ezzel magyarázható, hogy a speciális szakképzést a legtöbb esetben olyan iskolákban vezették be, amelyekben korábban soha nem folytattak szakképzést, illetve ahol a szakmai képzéshez sem tradíció, sem szakértelem, sem a feltételek nem álltak rendelkezésre. A speciális szakképzést elsősorban olyan intézmények vezették be, amelyek a fent részletezett folyamatok által érintve voltak, illetve amelyekben már korábban is megjelentek azok a gyerekek, akiket 1990 után a „normál” középfokú iskolák elutasítottak. Talán nem véletlen, hogy az átlagosnál több községi iskolát és kevesebb magas presztízsű iskolát találunk közöttük.

A speciális szakiskolák ritkán váltak önálló intézményekké, a legtöbb esetben egyéb típusú iskolák mellett kiegészítő képzési formaként jöttek létre. Ha közelebbről is meg akarjuk határozni, hogy milyen intézményekről van szó, az esettanulmányok alapján az alábbi típusok különböztethetők meg.

- Olyan elnéptelenedő szakmunkásképzők, ahol korábban nagy tömegű gépipari, építőipari, nehézipari, női könnyűipari vagy mezőgazdasági képzés folyt, vagyis főként olyan szakmákat oktattak, amelyeknek a presztízse csökkent, illetve amelyeknek az elvégzése csekély esélyt adott a munkapiaci elhelyezkedésre.
- Olyan nagy létszámú városi lakótelepi általános iskolák, amelyeknek a környezete fokozatosan előregedett, és a demográfiai hullámvölgy is csökkentette a gyereklétszámot.
- Olyan községi általános iskolák, ahol a demográfiai hullámvölgy miatt csökkent a gyereklétszám.
- Olyan hátrányos helyzetű lakókörnyezetben működő általános iskolák (városszéli iskolák, községi iskolák), ahonnan egyre kevesebb gyerek tudott bejutni középfokú iskolákba.
- Olyan fogyatékos gyerekeket oktató vagy kisegítő általános iskolák, amelyek korábban is folytattak speciális képzést saját tanulóik számára, és ezt a „normál” gyerekek számára is megnyitották.
- Olyan művelődési házak, amelyekben klub vagy egyéb kötetlen formában korábban is foglalkoztak a hátrányos helyzetű fiatalokkal.
- Dolgozók általános iskolái, amelyeknek megszűnt korábbi funkciójuk.
- Olyan szakmunkásképző iskolák kollégiumai, amelyek a szakmunkástanulók létszámcsökkenése miatt elnéptelenedtek.
- Olyan nevelőotthonok, ahonnan reménytelenné vált az állami gondozottak továbbtanulása.

Az elmúlt négy évben az állami oktatási intézményrendszer két irányban bővítette jelentős mértékben a szolgáltatásait. Ezek: az elitoktatás (szerkezetváltó iskolák) és a hátrányos helyzetű gyerekek oktatása (speciális szakiskolák). Mindkét bővítés esetében közös, hogy a változtatási szándékok intézményi szintről indultak ki, az oktatási kormányzat pedig csak engedélyt (finanszírozást nem) adott a szándékok megvalósulásához.

A speciális szakoktatást kezdeményező iskolák és pedagógusok határozott szociális érzékenységről, empátiáról és bátorságról tettek tanúbizonyságot, amikor a szinte reménytelen pedagógiai feladatokat felvállalták. Lényegében arra vállalkoztak, hogy magukra veszik a családi nevelés (hátrányos helyzetű, deviáns szülők, felbomlott családok) és az általános iskolai oktatás bukácsoló, túlkoros, kudarcos, beilleszkedési nehézségekkel küszködő gyerekeinek gondjait.

A speciális szakképzés bevezetésének engedélyezése körül jó ideig nem sikerült tisztázott viszonyokat teremteni. Az első években minisztériumi és önkormányzati engedélyezés egyaránt előfordult, mígnem az 1993-as oktatási törvény ezt egyértelműen fenntartói hatáskörbe utalta.

A korábbi minisztériumi engedélyezésnek is feltétele volt a fenntartói támogatás, főként azért, hogy az önkormányzatokra háríthassák a képzés bevezetésével felmerülő költségeket. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy ha az iskolák elkészítették a képzésre vonatkozó tervezetüket, be kellett nyújtaniuk a fenntartó önkormányzathoz, ahol elbírálták azt. Miután a speciális szakképzést folytató iskolák túlnyomó többségét az adott település önkormányzata tartja fent, az engedélyezés folyamata az iskolák és a fenntartó önkormányzatok viszonyára illetve a fenntartó önkormányzatok szociális érzékenységre is fényt derít.

Az engedélyt az általunk vizsgált iskolák közül végül valamennyien megkapták, de az igazgatók beszámolóiból az önkormányzati hozzáállás széles skálája olvasható ki.

- Voltak önkormányzatok, amelyek maguk kezdeményezték a speciális szakképzés bevezetését iskoláztatási kötelezettségeik (16 éves korig tartó képzés) teljesítése érdekében, és anyagilag is támogatták az iskolák programját.
- Voltak olyan önkormányzatok, amelyek ugyan nem maguk voltak a kezdeményezők, de ha az iskola ilyen tervvel megkereste őket, támogatták az ötletet és pénzt is adtak a megvalósításához.
- Voltak olyan önkormányzatok, amelyek minden további nélkül engedélyezték a speciális szakképzés bevezetését, de anyagi támogatást, maguk is szegények lévén, nem tudtak nyújtani.
- Volt olyan fenntartó, amelyik nyilatkozatot kért az iskoláktól, hogy az új képzési forma bevezetése esetén nem támaszt anyagi igényeket.
- Volt olyan önkormányzat, amelyik nem ellenezte ugyan a képzés bevezetését, de nem is támogatta, miután nem rendelkezett a településre vonatkozó oktatási koncepcióval, az iskolákra bízta, hogy hova milyen képzési formát vezetnek be. Egyetlen kikötése volt, hogy ne támasszanak finanszírozási igényeket.
- Végül előfordult olyan helyzet is, hogy az önkormányzat ellenezte, vagy kifejezetten akadályozta a speciális szakképzés bevezetését. Ennek oka többféle lehetett: vagy

nem értett egyet a képzésre vonatkozó koncepcióval, vagy hiányzott a szociális érzékenység az önkormányzat választott képviselőiből, vagy pedig az iskola vezetője ellen volt a fenntartónak kifogása, és ez is alkalmat nyújtott arra, hogy borsot törjön az orra alá.

A szabályozás bizonytalanságát, illetve az iskolák tájékoztatatlanságát bizonyítja, hogy voltak olyan iskolák, amelyek a „biztonság kedvéért” akkor is engedélyeztették a minisztériummal a program bevezetését, amikor erre már semmi szükség nem volt, és olyan iskola is akadt, amelyik akkor tudta meg, hogy minisztériumi engedélyre lett volna szükség, amikor a képzés első évét már befejezte.

A speciális szakképzés 1990-ben történt bevezetését sem viták, sem kísérletek, sem igényfelmérés, sem előkészítő munka nem előzte meg. A képzés bevezetésének zöld utat nyitó minisztériumi rendelet a képzés célját a következőképpen határozza meg: „Az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzést nyújt, illetőleg felkészít az életkezdesre, a családi életre.”² Ez a meghatározás egyrészt kifejezi, hogy a speciális szakképzést nem egy átmeneti (tehát valamilyen további oktatási formára előkészítő), hanem befejező (a munkapiacra való kilépést megelőző) oktatási formának szánták az oktatás irányítói, másrészt igyekeztek úgy fogalmazni, hogy a képzési célba sok minden (szak, szakma, életkezdes, családi élet) beleférjen, és óvakodtak annak a meghatározásától, hogy milyen végzettséget (szakmunkás, betanított munkás, semmilyen) adjon, illetve mire képesítsen ez az iskola. Ebből a meghatározásból az is világosan látszik, hogy az oktatásirányítók igyekeztek az egyes intézményekre hárítani annak eldöntését, hogy mit oktassanak speciális szakképzés címén.

Ezzel egyidőben a Nemzeti Szakképzési Intézet a fentiekől eltérő álláspontot képviselt. A szakképzés szakértői (német mintát követve) átmeneti (szakképzésre előkészítő) képzési formában gondolkodtak, és ennek a koncepciónak megfelelően készítették el az iskoláknak ajánlott közismereti és pályaaorientációs tanterveiket. Az NSZI tanterveivel párhuzamosan azonban másfajta (konkrét szakmákra felkészítő) tantervek is készültek, amelyek szintén kikerültek a tantervpiacra. Ilyenek voltak például a Földművelésügyi Minisztérium által engedélyezett gazdaképző tantervek, a Budapesti Művelődési Központ főként kézműves kismesterségekre képző tantervei, a budapesti Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakmunkásképző és Szakközépiskola háziasszonyképző tanterve.

Mindezek eredményeként a 90-es évek első felében speciális szakképzés címén lényegében kétféle képzési forma indult be. Valamilyen szintű (főként az általános iskola 7–8. osztályának tananyagát átismétlő, felzárkóztató jellegű) közismereti képzést valamennyi speciális szakiskola nyújt, de a szakismeret oktatása terén két típus különböztethető meg. Az egyik „átmeneti” képzési típusnak tekinti magát, amely főként pályaaorientációs céllal nyújt szakmai ismereteket, vagyis felkészíti a gyerekeket a későbbi szakmatanulásra. A másik pedig „befejező”, a munkába lépésre előkészítő

2 1990/XXIII. tv.

képzési forma, vagyis olyan szakmai ismereteket nyújt (szakképzést folytat), amelyeknek birtokában javulnak a gyerekek elhelyezkedési esélyei.

Ennek megfelelően az iskolák által kiadott bizonyítványok sem egyenértékűek. Jelenleg van olyan speciális szakiskola, amelyik szabályos szakmunkás-bizonyítványt ad, van, amelyik csak az ÁSZJ-hez tartozó szakmákról állít ki bizonyítványt, és olyan is szép számmal akad, ahol befejezéskor a gyerekek csak iskolalátogatási bizonyítványt kapnak. A bizonyítvány természetesen meghatározza az adott iskola presztízsét és keresettségét, de nem valószínű, hogy ennek az ott folyó oktatás színvonalához túl sok köze lenne. Inkább úgy tűnik, hogy ebben a „sokszerűségben” a szabályozás bizonytalanságán kívül az igazgatók ügyességének, rámenősségének jutott a döntő szerep. Van olyan igazgató, aki minden felső kapcsolatát mozgósította annak érdekében, hogy szakmunkás-bizonyítványt adhasson a gyerekeknek, és van, aki ezt nem tudta vagy nem akarta megtenni, így az ő iskolájából ma is szakmunkás-bizonyítvány nélkül kerülnek ki a gyerekek.

Sok esetben nem a gyerekek érdeklődése vagy a munkapiaci igények, hanem a rendelkezésre álló feltételek szabták meg azt is, hogy milyen szakmákat kezdtek oktatni a speciális szakiskolák. Sok helyen éppen azért került sor pl. éppen a gazdasszonyképzés bevezetésére, mert egy ehhez szükséges konyhát, varrodát vagy gépipró termet tudtak a legkönnyebben, illetve a legkevesebb pénzből berendezni. Gyakori volt, hogy kifejezetten az igénytelenség (mihez nem kell sok tanulás, mire kell kevés hely, mihez nem kell költséges technikai berendezés és sok nyersanyag, és mihez találnak szakoktatót az iskola közelében) szempontja alapján döntöttek el, hogy milyen szakmákat oktassanak. Erre az igénytelenségre jellemző példa, hogy akadt olyan iskola, ahol egy minisztériumi látogatás alkalmával visszavonták a képzési engedélyt a nem elégséges tárgyi felszereltségre hivatkozva.

A speciális szakiskolások pályaválasztása

A következőkben a fentebb említett kérdőíves vizsgálat alapján a speciális szakiskolák tanulóinak pályaválasztása és munkaerő-piaci esélyei kerülnek bemutatásra. Mivel ezzel egyidőben szakmunkástanulók körében is folytattunk kérdőíves vizsgálatot,³ így lehetőség nyílik e két iskolatípus tanulóinak összehasonlítására is.

A gyerekek pályaválasztását általános iskolai eredményük jelentősen befolyásolta. A speciális szakiskolák tanulóinak átlageredménye 2,7, a szakmunkástanulóké 3,4 volt. A két iskolatípus között tehát jelentős a különbség, a szakmunkásképző intézetek csökkenő tanulólétszámuk ellenére sem vesznek fel gyengébb teljesítményű gyerekeket.

A speciális szakiskolások körében az általános iskolai átlagos eredmény iskolatípusonként nem mutat jelentős különbségeket, a szakmánkénti átlagos eredményeknél viszont nagyobb eltéréseket tapasztalhatunk. Az úgynevezett fiús szakmák (építőipar, könnyűipar) átlagai jóval alacsonyabbak a lányos szakmákénál. A nemenkénti átlag is alátámasztja ugyanezt a különbséget, a fiúk átlaga két tizeddel rosszabb, mint a

3 Szakmunkástanulók a kilencvenes években. Kutatásvezető: Csáky Mihály és Liskó Ilona

lányoké. Vagyis a lányokat relatíve magasabb tanulmányi átlaggal veszik fel a speciális szakiskolákba. Ennek az az oka, hogy a szakmunkásképzők többsége leginkább fiús szakmákat oktat, a lányok számára kisebb a szakmakínálat. Így a rosszabb tanulmányi eredményű lányok, akiknek semmi esélyük nincs szakközépiskolába illetve gimnáziumba bekerülni, a szakmunkásképzőkből is kiesnek, mivel a fiúkhoz képest nekik jobb tanulmányi eredményt kellene produkálni. A már említett szakmunkásvizsgálat adatai is ezt támasztják alá. Ott az általános iskolai tanulmányi eredmény a lányoknál az átlagosnál egy tizeddel magasabb, a fiúknál pedig egy tizeddel alacsonyabb volt.

A gyengébb tanulmányi eredmény mellett a továbbtanulási esélyeket tovább rontotta, hogy a tanulók 27,1%-ának kellett az általános iskolában osztályt ismételnie, egyhetedüknek több osztályt is.

Ilyen előzmények mellett a kérdezettek 76%-ának volt valamilyen elképzelése a továbbtanulással kapcsolatban, és közülük 71,2% szakmunkásként képzelte el a jövőjét. Eredetileg tehát csak kevesen gondoltak arra, hogy speciális szakiskolában fognak szakmát tanulni.

A tanulók egyharmada csak egy helyre adta be a pályaválasztási papírját, közülük 60% eleve speciális szakiskolába jelentkezett. Két helyre jelentkezett a tanulók 31%-a, 27%-uk pedig három intézményt jelölt meg. Összességében a megkérdezettek 5,5%-a csak speciális szakiskolát és szakmát jelölt meg továbbtanulási célként, 43,3%-uk csak más középfokú intézményt, és nagyobb részük (47,4%-uk) speciális szakiskolát és más középfokú intézményt is. A több helyre jelentkezők nem ragaszkodtak ugyanahhoz az iskolához, csak 17%-uk jelölte meg mindannyiszor ugyanazt az intézményt. Az adatokból tehát jól látszik, hogy a gyerekek többsége „jobb híján” kérte a felvételét ezekbe az iskolákba.

III. TÁBLA

Jelentkezések a képzési típus szerint

	1. jelentkezés		2. jelentkezés		3. jelentkezés	
	N	%	N	%	N	%
spec.szakisk.	147	30,3	120	38,0	78	49,0
szakmunkás	272	56,0	163	51,7	66	41,5
szakközép	53	11,0	26	8,3	12	7,5
gimnázium	13	2,7	6	2,0	3	2,0
összesen	485	100,0	315	100,0	159	100,0

Az egyes képzési típusok és az általános iskolai átlageredmények erős linearitást mutatnak. Azoknak, akik gimnáziumba jelentkeztek, 3,4 volt az általános iskolai átlaga, a szakközépiskolába jelentkezőké 3,2. Viszont elenyésző az eltérés a szakiskolába és a szakmunkásképzőbe jelentkezők tanulmányi eredménye között. A szakiskolába jelentkezők átlaga 2,80 volt, míg a szakmunkásképzőbe jelentkezőké 2,86.

Azok közül, akik eredetileg nem jelentkeztek (egyik helyen sem) speciális szakiskolába, a legtöbben szakmunkásképzőbe készültek. A három intézményt megjelölők egyharmada mindhárom esetben azonos szakmacsoportot választott, és 7,6%-uk

ugyanazt a szakmát is, kétharmaduk viszont más szakmacsoportokat. A két intézményt megjelölők körében 35,3% választott azonos szakmacsoportot, és 22,8% választotta ugyanazt a szakmát.

Az első jelentkezésnél a többféle iskolatípusokba jelentkezők közül legtöbben a szakmunkásképző iskolákat preferálták. A második és harmadik jelentkezésnél a legtöbben már a speciális szakiskolák felé fordulnak.

A szakiskolák felé irányultság oka valószínűleg az, hogy a gyerekek tisztában voltak felvételi esélyeikkel, és úgy ítélték meg, hogy ha a szakmunkásképzőbe nem veszik fel őket, akkor szakiskolába próbálnak bejutni hasonló szakmára. Az adatokból azonban az derült ki, hogy szakmai elképzeléseiket is fel kellett adniuk. Mindannyiszor senki sem választott azonos szakmacsoportot, és az első két jelentkezésnél megjelölt szakmacsoport is csak a tanulók 8%-ánál egyezik meg.

Vagyis a speciális szakiskolai tanulók pályaválasztására nem jellemző a szakmák iránti elkötelezettség. A tanulók kétharmada már a jelentkezési lap beadásakor eltért eredeti elképzelésétől, sem az elképzelt szakmához, sem ahhoz hasonlóhoz nem ragaszkodott. Viszont a maradék egyharmad – akik mindannyiszor azonos vagy hasonló szakmát jelöltek meg – pályaválasztásának kényszerűségét is jelzi, hogy a jelenleg tanult szakma és az eredeti elképzelés mindössze a tanulók 6,6%-ánál egyezik meg. Vagyis a megkérdezett 530 tanulóból 495-en nem azt a szakmát tanulják, amit elképzelték. Ebből adódik, hogy arra a kérdésre, hogy ha ma újra pályát választana, a jelenlegivel azonos szakmát választaná-e, a kérdezettek több mint fele nem-mel válaszolt. Közülük 62,8% az eredeti elképzelésének megfelelő szakmát választana. Ugyanakkor jóval kevesebben vannak azok (15%), akik valóban meg akarják változtatni jelenlegi szakmájukat. Közülük a legtöbben (60%) szintén az eredeti elképzelésüknek megfelelő szakmát szeretnének tanulni.

A jelentkezést követően a tanulók kétharmadának kellett részt vennie valamilyen felvételi vizsgán. Tehát annak ellenére, hogy a speciális szakiskola a szakképzés legalsó fokának számít, ebbe az iskolatípusba is meglepően gyakran felvételihez kötött a belépés.

Igaz, hogy a speciális szakiskolák felvételi kívánalmai vegyesek, vannak olyan iskolák, ahol a felvételi mindössze az alapvető ismereteket, pl. az írás és olvasás készséget méri. Ezen túl a speciális szakiskolák a felvétellikkel leginkább a tanulásra és a beilleszkedésre alkalmatlan gyerekeket igyekeznek kiszűrni.

A speciális szakiskola azonban nemcsak a szakmunkásképzőkből elutasított tanulók számára jelent továbbtanulási lehetőséget, hanem a más iskolatípusokból lemorzsolódók számára is. A megkérdezettek 15,5%-a korábban már járt egy másik középfokú intézménybe. Közülük legtöbben szakmunkásképzőből morzsolódtak le. E csoport általános iskolai tanulmányi eredménye jóval magasabb, mint az átlag (3,1). Lemorzsolódásuk okaként a legtöbben gyenge tanulmányi eredményüket jelölték meg. Ugyanakkor a választott szakmával való elégedetlenség is sokakat ösztönzött az iskola elhagyására. E két ok mellett – kisebb arányban – még szerepet kapott a fegyelmivel való elbocsátás és az iskolával való elégedetlenség is.

Végül is a speciális szakiskolások 25%-át az általuk megjelölt iskolák egyikébe sem vették fel, és csupán 6,6%-uk tanulja azt a szakmát, amit eredetileg elképzelt.

Tehát mind a továbbtanulási szándék, mind a szakmaválasztás adatai azt mutatják, hogy a tanulók túlnyomó többsége általános iskolai tanulmányi eredménye, az adott iskolába való túljelentkezés, illetve más középfokú iskolatípusból való lemorzsolódás miatt kényszerült arra, hogy speciális szakiskolai osztályokba lépjen be, illetve elképzeléseikhez képest másutt és más szakmát tanuljon.

A speciális szakiskolások pályaválasztási esélyeit azonban nemcsak gyenge általános iskolai bizonyítványuk, szüleik szegénysége és lakóhelyük korlátozza, hanem az iskolák szakmakínálata is. Ennek következtében szakmaválasztásukat igen gyakran nem érdeklődésük motiválja, hanem a számukra megnyíló korlátozott lehetőségek. Kiábrándultságukat a legtöbb esetben az okozza, amikor kiderül, hogy a speciális szakiskolákban megszerezhető szaktudással és bizonyítvánnyal nincsen túl sok esélyük az elhelyezkedésre.

A speciális szakiskolások tervei és a munkaerő-piaci esélyek

Kérdésünk időpontjában a speciális szakiskolai tanulók 75%-ának volt valamilyen terve a jövőre vonatkozóan. Az első éveseknek ugyanolyan arányban vannak már terveik az iskola befejezése utánra, mint a végzősöknek, lányoknak és fiúknak egyformán. Akiknek már van terve az iskola befejezése után, azok mintegy kétharmada el akar helyezkedni. 8%-uk önálló vállalkozásba akar kezdeni, 3,5% a családi vállalkozásba akar bekapcsolódni (a kérdezettek szüleinek 9%-a vállalkozó). Mindössze 9%-uk nem akar munkába állni.

Az elhelyezkedni nem akarók mindegyike nappali tagozaton akar továbbtanulni. A továbbtanulást tervezők aránya azonban ennél magasabb, mivel sokan szeretnének munka mellett is tanulni. Így összesen a kérdezettek kétharmada szeretne még tanulni valamit a speciális szakiskola befejezése után. Ezt a magas arányt valószínűleg az magyarázza, hogy a speciális szakiskolák többsége jelenleg nem tud olyan végzettséget adni, amivel a gyerekek a munkaerőpiacon jó esélyekkel indulhatnának. A továbbtanulni akarók többsége (72%) szakmunkásképzőbe készül. Ugyanezt a szakmát azonban csak kevesen választanák (31%), a többség inkább mást tanulna. További 9%-uk gimnáziumba szeretne kerülni, és csak 7% választana szakközépiskolát. A gimnáziumba és a szakközépiskolába vágyók többsége az általános iskola után is ezekbe az iskolatípusokba adta be jelentkezési lapját.

Az általános iskolai jegyeket és a továbbtanulási célokat összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy az átlagosnál jobb teljesítményűek gimnáziumban, szakközépiskolában szeretnének továbbtanulni. A speciális szakiskolában tanított négy fő tárgy (matematika, magyar, szakmai elmélet, szakmai gyakorlat) jegyeinek átlagai is azt mutatják, hogy a továbbtanulni szándékozók között a jobb teljesítményűek vannak többségben. Az is figyelemre méltó, hogy azok a tanulók, akik korábban már jártak más középfokú iskolába és onnan lemorzsolódva kerültek a speciális szakiskolákba, kevés kivétellel ismét vissza szeretnének kerülni valamilyen szakképző intézménybe (85%).

A speciális szakiskolák tanulóinak tervei összecsengenek a szakmunkástanulókéival. A szakmunkástanulók csaknem kétharmada szintén tovább akar tanulni az iskola befejezése után. A két iskolatípus tanulói között azonban eltérések is mutatkoznak. A szakmunkástanulók között kevesebben vannak azok, akik munkavállalóként szeretnének elhelyezkedni (41%), és jóval többen, akik vállalkozni szeretnének, illetve családi vállalkozásba kapcsolódnának be (20%).⁴ Egy másik különbség, hogy a szakmunkástanulók között eltérés mutatkozik az egyes évfolyamok és a nemek szerint is. A végzéshez közelebb állóknak inkább vannak terveik a jövőre vonatkozóan, mint az elsősöknek. A nemek szerinti megoszlás pedig azt mutatja, hogy a lányok nagyobb arányban nem akarnak elhelyezkedni, mint a fiúk. Ilyen különbségeket a speciális szakiskolák tanulóinál nem lehet felfedezni.

Mindkét iskolatípus tanulóinak terveiben nagy szerepet játszik tehát a továbbtanulás, ami azt jelzi, hogy az alacsony presztízsű középfokú iskolák diákjai tanuló idejük meghosszabbításával illetve magasabb iskolai végzettség megszerzésével próbálják elkerülni a munkanélküliséget, illetve így próbálják javítani munkaerő-piaci esélyeiket.

Míg a jövőre vonatkozó terveknel a kérdezettek 11,5%-a jelölte meg célként a vállalkozást (saját vagy családi), addig a vállalkozási hajlandóság ennél magasabb arányt mutat. A kérdezettek 35%-a vélte úgy, hogy lenne esélye arra, hogy vállalkozásba fogjon. (Ez az arány a szakmunkástanulóknál még magasabb, 45%.) Mindkét iskolatípus tanulóira jellemző azonban, hogy a felsőbb évesek kevesebb esélyt látnak a vállalkozásra, illetve a fiúknak nagyobb a vállalkozási hajlandósága, mint a lányoknak.

A speciális szakiskolai tanulóknál a tanult szakma szerint is eltér a vállalkozói hajlandóság: a kereskedelmi és szolgáltató ipari tanulóknál a legnagyobb. A legkevesbé jónak a gazda/háziasszony és a mezőgazdasági szakmákban tanulók ítélik meg vállalkozási esélyeiket.

Azok közül, akik nem látnak esélyt arra, hogy vállalkozásba fogjanak, a legtöbben pénzhányra hivatkoztak (a kérdezettek 80%-a). További hiányként említették a szaktudást (a kérdezettek 20%-a). Csak 8,3%-uk vélte úgy, hogy hiányoznak a tárgyi feltételek a leendő vállalkozáshoz, és mindössze 4,4%-uk hivatkozott a vállalkozási ismeretek hiányára.⁵ Az összes lehetséges hiány említése közül a tanulók 67%-a csak a pénzt választotta. Tehát a vállalkozási esélyt a legtöbben csupán a pénztől teszik függővé.

Míg a tanulóknak csak a 35%-a lát esélyt vállalkozás indítására, addig többen (41%) gondoltak már külföldi munkavállalásra. (Ez az arány, csakúgy, mint a vállalkozási hajlandóság, a szakmunkástanulók körében is magasabb, ott 54,1%.) A külföldi munkavállalás független a tanulók lakóhelyétől, valamint nemek és évfolyamok szerinti megoszlásától. Minél rosszabb tanulmányi eredményű valaki, annál inkább gondolt már külföldi munkavállalásra, kivált, ha járt már külföldön (a speciális szakiskolásoknak egyébként kevesebb mint fele járt már az országhatáron túl). Azok, akik nem vállalnának munkát idegen országban, leginkább itthoni érzelmi kötődésükre hivat-

⁴ Csákó Mihály: Szakmunkástanulók a munkaerőpiac előtt in: Szakmunkástanulók a kilencvenes években. Bp., OI, 1994. Kézirat

koztak (60%). Csak kevesen (22%) említették a pénz és az idegen nyelv ismeretének hiányát (14%). (Holott igen kevés speciális szakiskola tantervében szerepel idegen nyelv oktatása.)

Azt is megkérdeztük a speciális szakiskolásoktól, hogy itthon milyen esélyt látnak az elhelyezkedésre. A kérdezettek kevesebb mint fele (42%) úgy vélte, hogy akad még munkahely, csak keresni kell, 16%-uk szerint könnyű munkahelyet találni a szakmában. A kérdezettek kisebbik része a skála alsó fokait jelölte meg, de csak 2,1%-uk találta úgy, hogy szakmájában egyáltalán nem lehet elhelyezkedni.

A kérdezettek ítéletei szoros összefüggést mutatnak a tanult szakmával ($C = ,38744$, $p = ,00001$). A fémipari, gazda/háziasszony és mezőgazdasági szakmákat tanulók érzik leginkább úgy, hogy szakmájukban egyáltalán nem vagy csak nagy szerencsével lehet elhelyezkedni. A pályaorientáló képzésben résztvevők szintén kevés esélyt látnak az elhelyezkedésre, hiszen ez a képzés nem nyújt semmilyen szakképzettséget, csupán a későbbi szakmaszerzéshez ad nagyobb esélyt. A kereskedelmi, szolgáltatóipari, ruhaipari tanulók inkább remélik, hogy el tudnak helyezkedni. Az esélyek megítélése és az évfolyamok között nincs szignifikáns kapcsolat, az elsősök épp úgy tisztában vannak az elhelyezkedési lehetőségekkel mint a végzősök.

Arról is megkérdeztük a tanulókat, szerintük min múlik, hogy valaki munkanélküli lesz. Túlnyomó többségük úgy véli – függetlenül attól, hogy saját elhelyezkedési esélyeit milyennek ítélte meg –, azon, hogy akar-e dolgozni. Hogy mit tenne, ha nem tudna elhelyezkedni, azt válaszolták, leginkább az álláskeresés különböző módjait választanák – és csak igen kevesen nem próbálkoznának a munkába állással.

Egy állás elnyerésében az is meghatározó, hogy a tanuló milyen áldozatot hajlandó vállalni annak érdekében, hogy tanult szakmájában helyezkedhessen el. (Az áldozatvállalást a naponta ingázás, az ideiglenes, illetve végleges lakóhelyváltás skálájával mértük.) A gyerekek többsége a tanult szakmában szeretne elhelyezkedni (84,1%), 70%-uk többféle kompromisszumra is hajlandó ennek érdekében.⁵ A többség (68,5%) a szakmáján kívül is elhelyezkedne, ha nincs más lehetősége. Csupán a tanulók 2,3%-a nem helyezkedne el más szakmában.

Hogy mennyire képesek megítélni munka-esélyeiket, az attól is függ, hogy mennyire tájékozottak a munkaerőpiacon. A kérdezettek fele már érdeklődött álláslehetőségek után, természetesen főként a végzős tanulók. A tanulók egytizede azért nem érdeklődött, mert már megvan a helye, és mindössze egy százalékuk tartja a helyzetét reménytelennek. Szakmák szerint nézve az előbbi kategóriába a szolgáltatóipari, utóbbiba pedig a mezőgazdasági és a gazda/háziasszonyképző tanulók tartoznak.

Akik már érdeklődtek álláslehetőség után, főként a család, a rokonok, az ismerősök és barátok segítségét vették igénybe. A speciális szakiskolások pontosan tudják, hogy iskoláik segítségére nemigen számíthatnak. Mindössze 11%-uk fordult közbenjárásért valamelyik tanárához.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

⁵ Mivel több hiány említése is lehetséges volt, ezért az adatok összege > 100%.

A ROMÁK ÉS AZ ISKOLA

A Z 1971. ÉVI REPREZENTATÍV VIZSGÁLAT IDEJÉN¹ az akkor 25–29 éves és 20–24 éves romák 26–27 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát, vagyis a roma fiatalok 73–74 százaléka majdnem teljesen analfabéta maradt. Az 1971. évi vizsgálatról szóló beszámoló arra is felhívja a figyelmet, hogy az ötvenes és hatvanas években a nem roma népesség iskolázottsági szintje gyorsan emelkedett, és a romák és a nem romák közötti távolság növekedett.

Ma mások az iskolázottsági szintek, de mint a későbbiekben látni fogjuk, a távolság a hetvenes és a nyolcvanas években is tovább növekedett.² Két évtized, sőt ennél rövidebb idő alatt annyit mindenesetre sikerült elérni, hogy még a roma gyerekek többsége is elvégzi az általános iskolát. Mintánkban a 25–29 éves korosztályhoz tartozók 75 százaléka végezte el az általános iskola nyolc osztályát, míg például ez az 50–54 éves (1971-ben 28–32 éves) korcsoporthoz tartozók közül csak 28,9 százaléknak sikerült.

A távolság növekedését a továbbtanulásnál illetőleg a középiskolába jutásnál tapasztaljuk. Az általános iskola elvégzése után a továbbtanulásnak három útja nyílik meg a magyar fiatalok előtt a szakmunkásképző iskolák, a szakközépiskolák és a gimnáziumok elvégzésével.

Valóságos, nem zsákutca, teljes jogú állampolgári léthez elégséges képzettséget nyújtó továbbtanulásnak csak a szakközépiskolákat és a gimnáziumokat nevezhetjük, a szakmunkásképzők inkább a puffer, a tároló szerepét töltik be a lemaradtak számára. A három továbbtanulási út közül eddig csak a szakmunkásképző nyílt meg a romák előtt.

A 35–39 éves korcsoporthoz tartozók 7,4 százaléka végzett szakmunkásképzőt. Ez az arány a 30–34 éveseknél 17,2, a 25–29 éveseknél 13,2, a 20–24 éveseknél 15,6 százalékra emelkedik. A középiskolába jutásnál, illetőleg annak elvégzésénél előrehaladás alig észlelhető: az 55–59 éves korcsoportnál a középiskolát végzettek arány 1,5 százalék, a 40–44 éves korcsoportnál megint csak 1,5 százalék, a 35–39 éveseknél 2,3 százalék, a 30–34 éveseknél 2,7 százalék, a 25–29 éveseknél 2,0 százalék. A középiskolai továbbtanulás esélyei a roma gyerekeknél a hetvenes és a nyolcvanas években lényegében nem változtak. A táblázatok az 1971. évi, illetve az 1993. évi iskolázottsági arányokat mutatják be.

1 Kemény István: *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Bp., MTA Szociológiai Kutatóintézet, 1976.

2 Az itt közölt tanulmány az 1994-es cigányvizsgálat adatai alapján készült. A kutatást Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor vezette.

I. TÁBLA

A roma népesség iskolai végzettsége korcsoportok szerint (N ill. %), 1971

Életkor		Nem járt iskolába	1-7 osztály	8 osztály*	Érettségi	Egyetem	Nincs adat	Összes	Megoszlás
15-19	N	52	418	128	1	0	10	610	
	%	8,6	68,6	21,0	0,2	0,0	1,6	100,0	17,4
20-24	N	70	320	134	6	2	3	535	
	%	13,1	59,8	25,1	1,1	0,4	0,5	100,0	15,3
25-29	N	96	197	51	6	1	4	355	
	%	27,0	55,5	14,3	1,7	0,3	1,2	100,0	10,1
30-34	N	128	176	37	1	1	6	349	
	%	36,7	50,5	10,6	0,3	0,3	1,6	100,0	10,0
35-39	N	213	153	20	2	0	4	392	
	%	54,3	39,1	5,2	0,5	0,0	0,9	100,0	11,2
40-44	N	152	148	23	0	1	6	330	
	%	46,1	44,8	7,0	0,0	0,3	1,8	100,0	9,4
45-49	N	121	120	10	1	0	0	253	
	%	48,0	47,6	4,0	0,4	0,0	0,0	100,0	7,2
50-54	N	81	79	3	0	0	1	164	
	%	49,4	48,1	1,8	0,0	0,0	0,7	100,0	4,7
55-59	N	83	66	1	0	0	2	152	
	%	54,5	43,5	0,7	0,0	0,0	1,3	100,0	4,3
60-64	N	101	36	5	0	0	2	144	
	%	70,1	25,1	3,5	0,0	0,0	1,3	100,0	4,1
65-69	N	63	26	0	0	0	0	89	
	%	70,8	29,2	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	2,6
70-	N	85	38	2	0	0	4	129	
	%	65,9	29,5	1,6	0,0	0,0	3,0	100,0	3,7
Összes	N	1 246	1 776	418	18	7	46	3 510	
	%	35,5	50,6	11,9	0,5	0,2	1,3	100,0	100,0

* Általános iskola 8 osztálya és 1-2 év középiskola

Tudjuk, hogy a szakmunkásképző iskolák túlnyomó többségükben olyan szakmákra képeznek, amelyek iránt már évek óta semmilyen kereslet sincs, és a belátható jövőben nem is lesz, és ezért az általuk kiállított oklevelekkel egyáltalán nem lehet elhelyezkedni. A munkaerőpiacon a legrosszabb feltételekkel azok indulnak, akiknek nincs nyolc osztályuk sem. Bizonyos távolságból követik őket azok, akiknek nyolc osztály a legmagasabb végzettségük, ezeket pedig a szakmunkásképző iskolát végzettek.

Az idősebb romák – elsősorban az ötven éven felüliek – nagyrészt azért válnak munkanélkülivé, mert még az általános iskola nyolc osztályát sem végezték el. A fiatalok viszont azért nem találnak munkát, mert a mai munkaerőpiacon a nyolc osztály és a szakmunkásképző sem elég az elhelyezkedéshez.

II. TÁBLA

A roma népesség iskolai végzettsége korcsoportok szerint (N ill. %), 1993 végén

Életkor		0 osztály	1-7 osztály	8 osztály	Szmk. vagy szakisk.	Szakköz. vagy gímn.	Főiskola vagy egyetem	Nincs adat	Összes	Megoszlás
14-19	N	12	254	434	82	3	0	1	786	
	%	1,5	32,3	55,2	10,4	0,4	0,0	0,1	100,0	15,3
20-24	N	8	168	452	118	11	0	0	757	
	%	1,1	22,2	59,7	15,6	1,5	0,0	0,0	100,0	14,8
25-29	N	16	143	378	84	13	0	2	636	
	%	2,5	22,5	59,4	13,2	2,0	0,0	0,3	100,0	12,4
30-34	N	22	184	349	120	19	3	1	698	
	%	3,2	26,4	50,0	17,2	2,7	0,4	0,1	100,0	13,6
35-39	N	40	250	284	47	15	1	2	639	
	%	6,3	39,1	44,4	7,4	2,3	0,2	0,3	100,0	12,5
40-44	N	39	172	211	40	7	2	1	472	
	%	8,3	36,4	44,7	8,5	1,5	0,4	0,2	100,0	9,2
45-49	N	41	141	111	18	4	3	1	319	
	%	12,9	44,2	34,8	5,6	1,3	0,9	0,3	100,0	6,2
50-54	N	58	114	60	5	3	1	1	242	
	%	24,0	47,1	24,8	2,1	1,2	0,4	0,4	100,0	4,7
55-59	N	81	70	29	11	3	0	1	195	
	%	41,5	35,9	14,9	5,6	1,5	0,0	0,5	100,0	3,8
60-64	N	71	68	12	1	0	1	1	154	
	%	46,1	44,2	7,8	0,6	0,0	0,6	0,6	100,0	3,0
65-69	N	41	77	6	5	1	0	0	130	
	%	31,5	59,2	4,6	3,8	0,8	0,0	0,0	100,0	2,5
70-	N	52	41	8	1	0	0	2	104	
	%	50,0	39,4	7,7	1,0	0,0	0,0	1,9	100,0	2,0
Összes	N	481	1 682	2 334	532	79	11	13	5 132	
	%	9,4	32,8	45,5	10,4	1,5	0,2	0,3	100,0	100,0

Iskolázottság és munkanélküliség összefüggését illetően a két nagy vízvonalstó a középfokú és a felsőfokú végzettség. A KSH által végzett munkaerő-felmérés 1993 utolsó negyedére vonatkozó adatai szerint a nem roma népességnél a munkanélküliségi ráta 12,84 százalék, a felsőfokú végzettségűeknél 2,94, az érettségizetteknél 9,91, a szakmunkásképző iskolát végzetteknekél 15,55, a nyolc osztályt végzetteknekél 17,52, az 1-7 osztályt végzetteknekél 23,05 és az egy osztályt sem végzetteknekél 49,2 százalék.

A legtöbb roma gyerek számára 6 és 14 éves kora között eldől, hogy bejuthat-e középiskolába. Említettük, hogy a mintánkban a 25-29 éves korosztályhoz tartozók 75 százaléka végezte el az általános iskola nyolc osztályát. De nem 14 éves korában, hanem egy, két vagy több évvel később.

Tudjuk, hogy az általános iskolát 14 éves korban befejezők aránya a teljes népességben is csak 81-82 százalék, és ez az arány 15 éves korban emelkedik 90 százalékra, 16 éves korban 96 százalékra. A roma népességnél azonban egészen mások az arányok. 14 éves korban végzi el az általános iskolát a gyerekek 31,3 százaléka, 15 éves korban

43,6, 16 éves korban 62,7, 17 éves korban 64,4 és 18 éves korban 77,7 százaléka. Nyilvánvaló, hogy a középiskolába jutásnál elsősorban azok esélyesek, akik 14 vagy 15 éves korukban végezték el az általános iskolát.

Az általános iskolát 15,16 éves korban vagy később végzők nagy részénél a késésnek az az egyik oka, hogy nem hat-, hanem hétéves korban írták be őket az általános iskola első osztályába. (Az egy év késéssel történő beiratkozás a nem roma gyerekeknel is előfordul, de jóval kisebb arányban.) Ezt a késést növelik azután a bukások és az évismétlések.

A hétéves roma gyerekek 38,7 százaléka jár az általános iskola második osztályába, vagyis a gyerekek 61 százaléknál már hétéves korukban lehetetlenné válik, hogy tizennégy éves korukra be tudják fejezni az általános iskola nyolcadik osztályát.

A nyolcéveseknek	31,5 százaléka jár harmadikba,
a kilencéveseknek	33,0 százaléka jár negyedikbe
a tízéveseknek	31,3 százaléka jár ötödikbe,
a tizenegy éveseknek	33,0 százaléka jár hatodikba,
a tizenkét éveseknek	33,0 százaléka jár hetedikbe,
a tizenhárom éveseknek	27,5 százaléka jár nyolcadikba.

(Fenti sorokban az életkorokat a tanév kezdete szerint adtuk meg, így hét éves 1993 őszén az, aki 1985. szeptember 1. és 1986. augusztus 31. között született.)

Az iskolai végzettségre és az iskolába járásra vonatkozó eddig említett adatok és arányok az egész ország roma népességét jellemzik. Az egyes régiókban azonban eltérő arányokat figyelhetünk meg. A 25–29 éves korcsoportban például az általános iskola nyolc osztályánál kevesebbet végzettek aránya (%):

országos átlagban	25	a keleti régióban	30
a budapesti iparvidéken	16	az alföldi régióban	27
az északi régióban	26	a dél-dunántúli régióban	28

Igen nagy a különbség településtípusok szerint is. A 25–29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályánál kevesebbet, illetve középiskolát végzettek aránya (%)

	nyolc osztályánál kevesebbet,	középiskolát végzettek
Budapesten	15,5	9,9
vidéki városokban	23,7	2,8
községekben	27,3	1,8

A legnagyobbak és valószínűleg a legfontosabbak az anyanyelv szerinti különbségek. Az általános iskola nyolc osztályánál kevesebbet végzettek aránya (%):

magyar anyanyelvűeknél	22,9
román anyanyelvűeknél	41,6
cigány anyanyelvűeknél	48,2

Az iskolába járás történeti alakulása századunkban

Jobban értjük a mai helyzetet, ha visszatekintünk a roma népesség és az iskola viszonyának történetére. Ennek alakulását jól mutatja a roma népesség korcsoportjainak iskolai végzettsége 1971-ből és 1993-ból.

Az 1971-es vizsgálat szerint a legidősebb – 59 éven felüli – korosztályhoz tartozók 1911 előtt születtek és 70 százalékuk sohasem járt iskolába. Ebben az időben – az első világháború előtt és alatt – még nagyobb volt az anyanyelvi csoportok közötti különbség, mint ma: a magyar anyanyelvűeknél 60, a cigány anyanyelvűeknél 90, a román anyanyelvűeknél 100 százalék volt az iskolába nem járók aránya. Az iskolába járás különben – siker esetén – négy vagy hat osztály elvégzését eredményezte: a 30 százalék iskolába járó roma gyereknek egyharmada hat osztályt, másik harmada négy osztályt, harmadik harmada pedig annál kevesebbet végzett.

A két háború közötti kultuskormányzat nagy erőfeszítéseket tett a négy- és hatosztályos iskolázás kiterjesztésére. Ennek – és más tényezőknek – eredményeképpen az 1971-ben 35–59 éves, tehát 1912 és 1936 között született romáknál az iskolába nem járók arányát sikerült 50 százalékra leszorítani: a magyar anyanyelvűeknél 40 százalékra, a román és a cigány anyanyelvűeknél 60 százalékra. A négy osztályt végzettek aránya e korcsoportoknál általában egyharmad fölött volt.

Jóval nagyobb előrelépésre került sor 1945 után. Az iskolába nem járók aránya 37 százalékra csökkent azoknál a gyerekeknél, akik 1943 és 1945 között léptek iskolaköteles korba. A következő öt éves korcsoportnál az arány 27 százalék, az 1953 és 1957 közötti időszakban 13 százalék, majd sorban nyolc, hat, három, kettő és egy százalék.

Az előrehaladás a román anyanyelvűeknél gyorsabb volt, mint a cigány anyanyelvűeknél. Említettük, hogy az első világháború előtt a beás gyerekek egyáltalán nem jártak iskolába. Az 1957 után iskolaköteles korba lépő beásoknál viszont az iskolába nem járók aránya már csak 10 százalék volt. A változás egyik oka a lakóhely, másik oka a foglalkozás megváltozása volt. Az első világháború előtt a beások erdei telepeken éltek, és gyerekeiknek nem is volt módjuk arra, hogy iskolába járjanak. A későbbiekben az erdei telepek lakói fokozatosan egyre közelebb költöztek a falvakhoz, az iskola megközelíthetővé vált és az állami erőfeszítések is elérték a családokat. A beások igen nagy része Baranya megyében él, ebben a megyében különösen nagy volt a bányászat és az ipar fejlődése: a cigány férfiak mind el tudtak helyezkedni.

Az előrelépés a magyar anyanyelvűeknél is nagyobb volt, mint a cigány anyanyelvűeknél: 1957 után előbbieknél 40 százalékról 6 százalékra, utóbbiaknál 70 százalékról 17 százalékra csökkent az iskolába nem járók aránya.

A század első felében az iskolába járás volt a legfontosabb, az 1945 óta eltelt évtizedekben a nyolc osztályt végzettek arányának növekedése került előtérbe. Egyötöd volt a nyolc osztályt végzettek aránya azoknál, akik 1934 és 1938 között születtek, 1940 és 1944 között léptek iskolaköteles korba, és a negyvenes évek második felében kerülhettek az általános iskola felső tagozatába. Aligha véletlen, hogy a 9%-ról a 22%-ra emelkedés a régi rendi világ összeomlása után ment végbe, egy időben a demokrácia megteremtésére irányuló erőfeszítésekkel, így többek között a nyolcosztályos általános iskola létrehozásával. Ez az arány 29 százalékra emelkedett azoknál, akik 1939 és 1943 között születtek, 1945 és 1949 között lettek 6 és az 50-es években 10–14 évesek; majd 40%-ra azoknál, akik 1944 és 1948 között születtek, 1950 és 1954 között lettek 6 és 1954 és 1968 között 10–14 évesek. Ezekben az években tehát a roma fiatalok többsége még mindig nem végzi el az általános iskolát. Csak az 1949

és 1958 között született, iskolaköteles korba 1955 és 1964 között lépő, 10–14 éves korba 1959 és 1972 között jutó romáknál éri el az általános iskolát végzettek aránya az 55%-ot.

1945 és 1960 között tehát egyenletes és viszonylag gyors a fejlődés, ezt néhány éves megtorpanás követi, hogy azután az általános iskolát végzettek aránya az 1959 és 1963 között született, iskolaköteles korba 1965 és 1969 között lépő, 10–14 éves korba 1969 és 1977 között jutó korcsoportnál érje el a 70%-ot, majd a következő két korcsoportnál a 75 illetőleg a 77%-ot.

Az iskola irányába az első lépéseket a romák a század elején tették meg. Az 1945 előtti évtizedekben odáig jutottak, hogy a gyerekek fele járt egy-két vagy három évig iskolába és egyharmaduk végzett 4 osztályt. Az 1945 óta eltelt fél évszázados fejlődés eredményeként ma a fiatalok 77%-a végzi el – ha nem is 14 évesen – a 8 osztályt. Ennek értékeléséhez legyen szabad az 1971-es kutatás beszámolójából néhány sort idézni:

„A vizsgálat során mindenütt azt tapasztaltuk: a hét osztálynál kevesebbet végzett cigány gyerekek gyakorlatilag majdnem teljesen analfabéták; nevük aláírásán kívül írni egyáltalán nem tudnak, olvasni csak nyomtatott betűket, azt is oly módon, hogy a szöveg megértésére képtelenek. Ez megnehezíti a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódásukat, illetve azt olyan foglalkozásokra korlátozza, amelyeknek betöltéséhez semmiféle iskolázottság sem szükséges. Az iskolázatlan cigány munkaerő létszáma egyelőre gyorsan gyarapszik... Ezzel egyidejűleg számolnunk kell gazdasági életünk és iparunk szerkezetének megindult átalakulásával. Az ötvenes években újratermelődött a tanulatlan munkaerő, de nem olyan iramban, mint amilyen iramban a tanulatlan munkaerőre irányuló kereslet növekedett. Így következett be, hogy az ipar bővülése saját határaiba ütközött és irányváltásra kényszerült. A tanulatlan munkaerőre irányuló kereslet a jövőben már nem emelkedik, hanem csökken vagy legfeljebb változatlan marad. Ennek következtében előre látható, hogy már egy-két évtized múlva felesleg képződik a tanulatlan cigány munkaerőből, és ez a felesleg elhelyezhetetlennek fog bizonyulni.”³

A nyolc osztály elvégzésének terjedéséhez kétségkívül hozzájárult a cigánytelepek többségének fokozatos fölszámolása: 1971-ben 66%, 1993–1994-ben 14% volt a cigánytelepi lakások aránya. Ezzel kapcsolatban nem csak a gyereket az iskolától elválasztó fizikai távolság csökkenésére kell gondolni, hanem arra is, hogy a falvakba és a városokba beköltözött romák többé-kevésbé alkalmazkodnak a nem roma társadalomhoz és az iskolához való viszonyt illetően feladják, illetve módosítják a hagyományos életformát és gondolkodásmódot.

Az iskolavégzés és a továbbtanulás akadályai

Az 1971-es kutatás beszámolója az iskolázatlanság okai közül első helyen a felmentések és halasztások sokaságát jelölte meg, az iskolaéretlenség miatt engedélyezett halasztások

3 Kemény (1976) i.m., p. 40.

ugyanis veszélyesen rövidítették (és rövidítik) az iskolába járás idejét. Mint láttuk, ez az ok azóta is fennáll, sőt mint ismeretes, ma már engedélyt sem kell kérnie a szülőnek, ha gyermekét nem hat-, hanem hétéves korban viszi iskolába. Le kell szögezni, hogy a hatéves roma gyerekek nagy része növésben és értelmi fejlettségben valóban iskoláéretlen, és jobb is, ha csak hétéves korában kezd iskolába járni. Nem a korai kezdésre, hanem az általános iskola sikeres befejezésére és továbbtanulásra van szükség.

Más tényezők még nagyobb mértékben akadályozzák a roma gyerekek középiskolába jutását, negyed részüknél még az általános iskola elvégzését is. Az 1971-es kutatás beszámolója az iskolázatlanság egyik fő okát a kisegítő iskola intézményében jelölte meg és megállapította: „A kisegítő iskola valójában a gyógypedagógiai tagozat szemérmesebb neve”.⁴ Azóta még szebb nevet találtak az illetékes hatóságok, képmutatás céljából: azért, hogy a beavatottakon kívül senki se ismerhesse a valóságos tényállást. Fenntartók és kijelölők talán saját magukat is becsapják, hiszen gyógypedagógusokat küldenek ezekbe az intézményekbe, holott gyógypedagógiai eset alig akad bennük, és az oda küldött gyógypedagógusok mit sem tudnak kezdeni képzettségükkel. Elsőprő többségben nem gyógypedagógiára szoruló gyerekek járnak oda, hanem – ahogy mondani szokás – nehezen nevelhető gyerekek, nyíltabb szóval: cigányok. Azért kerülnek oda, mert a normál iskola normál osztályának normál pedagógusa nem vállalja őket, és nem is boldogulna velük. Munkaköri kötelezettsége – azt már ne is mondjuk, hogy hivatása – lenne, de ha mégsem vállalja, akkor talán jobb is, ha nem erőltetjük, mert hiszen milyen eredményt várhatnánk a kényszerítéstől? (Sokszor éppen azért nem vállalja, mert érzi, hogy nem is tudná csinálni.)

Lakatos Menyhért írta még 1971-ben: „A putrik világában korlátlan szabadságot élveztek, sem nyelvi, sem illemszabályok nem kötötték őket... Aztán váratlanul jön az iskola szabályokhoz kötött, szűk világa, alig egy padnyi szabad teret nyújtva számukra. Ezt nem előzte meg szülői felvilágosítás (hisz maguk is alig vagy egyáltalán nem ismerik az iskolát), nem szoktatta fegyelemre őket óvoda. És szeptember elsején faragatlan magatartásukat, nyelvi nehézségeket viszik magukkal, meg nevüket, hogy „cigány”. Ezek a tények egyszer s mindenkorra megfosztják őket a közös iskolában attól, hogy játszópajtást vagy barátot válasszanak, nerán őket válassza valaki. Míg a többi gyerek az iskolát második otthonának tekinti, a cigány idegen marad. Nem fogadják be, elhúzódnak tőle, lenézik, mert rongyos, és nem mindig mintapéldánya a higiéniának. Jönnek a gúnyolódások, ő a maga módján megpróbál ellenállni, és ez a mód többnyire szigorúan ütközik az iskolai élet szabályaival. Elfogy a pedagógus türelme is, hullanak az egyesek, az intők, tanulmányi eredmény elégtelen, osztályismétlés, majd gyógypedagógia, mert rontják az osztályatlágot. Még nem cigány gyerekek esetében is előfordul, hogy a nehezen kezelhető tanulót pusztán körülményei miatti szellemi retardáltsága és rosszabb magatartása okán gyógypedagógiai osztályba adják be. Cigány gyerekek esetében ez szinte általánossá vált. A cigány gyerekek számára az iskola nem tud otthonossá válni. Eredménytelenül múlnak az évek, a gyerekek

4 Kemény (1976) i.m., p. 41.

változatlanul szabadulni akarnak idegen környezetüktől, elkerülik az iskolát. Válasz: intő, buktatás, pénzbírság. Mindez nem segít... Amikor végképp elfogy a türelem, jön a megoldás: a gyereket gyengeelméjűség miatt felmentik az iskolalátogatás kötelezettsége alól. Örül a gyerek, megszabadult a kínos idegen környezettől, örül a szülő, megszabadult a pénzbírságoktól és az iskoláztatással járó kiadásoktól, és megkönnyeb-bül a pedagógus is.”⁵

Az 1971 óta eltelt 24 évben a roma gyerekek döntő többsége szüleivel együtt eljött a putrik világából: az idézet kezdő szavai ma tehát csak a roma gyerekek kisebbségére illenek. Az iskola azonban nemcsak a putriból jövőknek, hanem sok más roma gyereknek is idegen környezet, és gyógypedagógiai osztályba sem csak telepí gyerekek jutnak.

A kisegítő iskola csak egyik módja a nehezen kezelhető gyerekektől való megszabadulásnak. A legbanálisabb gyakorlatban ezek a gyerekek rossz viselkedésük és rossz tanulásuk miatt megbuknak, ismételnék, több alkalommal is évet vesztenek, túlkoros gyerekké válnak, és végül felmentést kapnak a rendszeres iskolába járás alól.

A fölmentésekben és halasztásokban ill. az iskolaéretlenség miatti késleltetett beiratkozásokban 1971-ben is nagy szerepet játszott és ma is nagy szerepet játszik a gyerekek általános alultápláltsága. A rossz táplálkozás a későbbi években is akadályozza a tanulást és a megfelelő részvételt az iskolai életben. Az is gyakran megtörténik, hogy a gyerekek ruházat vagy megfelelő felszerelés hiányában nem tudnak iskolába menni.

A rendszeres iskolába járás alóli fölmentés nem minden esetben jár végzetes következménnyel, nem feltétlenül vezet az általános iskola el nem végzéséhez. Megmarad az év végi vizsgázás lehetősége sőt 16 éves korig ez legalább elvileg, kötelező is. A legtöbben azonban nem élnek ezzel a lehetőséggel.⁶

A legutóbbi időkig a felmentettek – és általában mindazok, akik nem végezték el az általános iskolát – a dolgozók általános iskolájában folytathatták tanulmányaikat. Ez a lehetőség csak a városokban vagy a városok közelében lakók számára állt fenn, és számukra is csak az új közoktatási törvény hatályba lépéséig. A dolgozók általános iskolája a hetvenes és nyolcvanas években vált a nehezen nevelhető, az általános iskolából kimaradt 15–19 éves fiatalok oktatási intézményévé. „Hol a szülők, hol az iskola vezetése kereste fel a dolgozók általános iskoláját, hogy a gyereket a hagyományos képzési rendszerből kiemelje... A dolgozók általános iskolájába bekerült gyerekek a sajátjukhoz hasonló szocializációjú, felfogású, motivációs háttérű közösségbe kerültek. A korábbi tanulási sikertelenségük, rossz tanuló helyzetük átértékelődött. Egyre több siker éri őket, s ez komoly motiváció az eredményes ismeretközvetítés számára. Hozzájárult a sikerhez az is, hogy számtalan könnyítés segítette a bizonyítvány megszerzését. (Minimális tantárgyszám, minimális tanóraszám, a nyelvtanulás hiánya). A dolgozók általános iskolájában a pedagógusok számára nem rendkívüli – ellenkezőleg, éppen

⁵ Lakatos Menyhért: Cigányközösség, cigánytelepek. *Valóság*, 1971/4. p. 89.

⁶ Csoba Judit adatai szerint Nyíregyházán minden évben három-négy alkalommal adják meg az osztályozó vizsga lehetőségét. Ezekre az elmúlt években összesen 100–120 fő jelentkezett. Közülük 50–60 százalék jelent meg a vizsgán és a megjelentek 10–15 százalékának volt sikeres a vizsga. Csoba Judit: Az alapképzés során lemorzsolódó fiatalok iskolarendszerben tartásának lehetséges útjai. PhD dolgozat, 1995.

az a hétköznapi –, hogy eltérően szocializált gyerekekkel kell dolgozni. Nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, és másként kezelik az esetleges szokatlan magatartási megnyilvánulásokat, mint egy hagyományos típusú iskola oktatói.”⁷

Láttuk, hogy a 25–29 éves korcsoportban a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka és a cigány anyanyelvűek 52 százaléka végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Utóbbiaknál, tehát a beásoknál és az oláh cigányoknál az általános iskola elvégzésének az a fő akadály, hogy hat-hét éves korban a gyerekek nagy része igen rosszul tud magyarul. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezt az akadályt le tudják győzni azok az oktatók, akik tudnak beszélni a gyerekek anyanyelvéen.

Nyelvi nehézségek azonban a magyar anyanyelvű cigány gyerekeknél is vannak. Az 1971-es kutatás beszámolójában hivatkoztunk arra, hogy a különböző társadalmi rétegekben különböző nyelvet használnak a családi életben és különböző nyelven beszélnek a gyerekekkel is. Az iskola nyelve a középosztály nyelvéhez áll közel, ezért az iskolában nehezebben boldogulnak a munkás és paraszt gyerekek és náluk is nehezebben a cigány gyerekek. „Az iskola az egész kultúrát kéri számon és az egész kultúrában való előrehaladást osztályozza, megtanítani azonban csak a felét tanítja meg, másik felét a családra bízva, a kultúrának a lényegesebb fele nincs tankönyvekbe foglalva, s ezért rejtett kultúrának nevezhetjük ... legkevesebbet családjában a cigány gyerek kap ebből a rejtett kultúrából.”⁸

Az akadályok végül is mind leküzdhetők, ha a roma szülők és gyerekek ezeket le akarják küzdeni. Az általános iskola elvégzésének és a továbbtanulásnak arányait sok tényező befolyásolja. Közülük az egyik legfontosabb a roma családoknak az iskolához való viszonya. Az 1971-es kutatás idején megállapítottuk, hogy a hagyományos életformát élő romák számára az 1945 előtti múltban az iskolának semmiféle értelme sem volt; az iskolában tanultakat a régi cigány foglalkozásokban semmire sem lehetett használni, és ezért ebben az időben a roma szülők zöme mindent megtett annak érdekében, hogy gyermekét elvonja az iskolától. Az 1971-es vizsgálat idejére a hagyományos életformát élő cigányok számára annyiban változott a helyzet, hogy az írás és olvasás megtanulását már szükségesnek látták. Ezt a hatóságokhoz való viszony átalakulása is szükségessé tette. A hatóság azelőtt a csendőrt jelentette, esetleg a jegyzőt, kivételképpen a szolgabíró. Velük a kapcsolat mindig szóbeli volt, személyes. Az új világban semmi sem ment (és megy) papír nélkül. Minimális írás- és olvasástudásra a munkahelyen is szükség volt, már a hatvanas években is. Ennél többre viszont – állapítottuk meg 1971-ben – jelenlegi életvitelük mellett nincs szükség. A telepen élő roma szülő és gyermeke a négy-öt osztály elvégzését elegendőnek tartja.

Adataink arra utalnak, hogy 1971 és 1993–94 között átalakult a roma családok véleménye az iskola hasznosságáról. 1971-es telepi romák szerint elég volt a négy vagy öt osztály, az 1993–94-es nem telepi romák szerint szükséges a nyolc osztály elvégzését tanúsító bizonyítvány. Már az 1971-es kutatás idején is észrevehettük, hogy a faluba vagy városba beköltözött, már jó néhány éve elfogadható lakásban lakó roma

7 Csoba Judit i.m. p. 9.

8 Kemény (1976) i.m., p. 45.

családokban az iskolához való viszony rendszerint megváltozik: a szülők arra törekednek, hogy a gyerek elvégezze az általános iskolát.

A bizonyítvány sokszor fontosabb, mint maga az iskola. Erre mutat az az információ, hogy roma vállalkozók nem egyszer kísérelték már meg, hogy pénzért vásárolják meg a szükséges bizonyítványt.

A közelmúlt változásai és a jövő esélyei

A legutóbbi néhány évben javulni kezdtek a továbbtanulási esélyek. Az egész népesség viszonylatában a középiskolai továbbtanulási esélyeket elsősorban az befolyásolja, hogy a tizenöt év alatti évfolyamok létszámai folyamatosan csökkennek. 1993-ban nappali tagozaton az általános iskola nyolc osztályát eredményesen 144 000 tanuló végezte el. Az 1993/94 tanévben a szakközépiskolák első évfolyamára 49 601 tanuló, a gimnáziumok első évfolyamára 36 465 tanuló iratkozott be. A 144 000 általános iskolát végzett gyerekből tehát középiskolában 86 066, vagyis majdnem 60 százalék tanulhatott tovább. Ehhez mindjárt hozzá kell tenni, hogy a tizennégy évesek létszáma 1993 január elsején 162 000, 1994 január elsején 155 000 volt, és hogy tizennégy éves korig az általános iskola nyolc osztályát 1991-ben a tanulók 81,0, 1992-ben 81,5, 1993-ban 81,4 százaléka végezte el. A középiskolába bejutott 86 000 gyerek a teljes évfolyamnak nem 59 vagy 60, hanem 54 százalékát tette ki.

Már ebben az évben kedvezőbbek voltak a bejutási arányok, mint korábban. A középiskolák első osztályába járók száma az 1991/92 tanévben 83 488, de a bejutási arány a nyolc osztályt végzettekhez képest 52 százalék, a tizennégy évesekhez képest 48 százalék volt. 1989-ben 83 403 gyerek iratkozott be a középiskolák első osztályába, de a tizennégy évesekhez viszonyított arány 44 százalék volt.

1994-ben tovább csökkent az általános iskola nyolc osztályát elvégzők, illetőleg a tizennégy évesek száma. Az 1994/95-ös tanévben a bejutási arányok a nyolc osztályt végzettekhez viszonyítva 62 százalék fölé emelkedtek és a tizennégy évesek számához viszonyítva megközelítették a 60 százalékot. A roma gyerekek továbbtanulási esélyeit ezekhez a javuló arányokhoz kell viszonyítani.

Szakmunkásképzőbe, illetve szakiskolába jár:

- a tizennégy éves roma gyerekek 14,3 százaléka
- a tizenöt évesek 17,9 százaléka,
- a tizenhat évesek 17,2 százaléka.

Szakközépiskolába illetve gimnáziumba jár:

- a tizennégy éves roma gyerekek 5,1 százaléka
- a tizenöt évesek 3,7, a tizenhat évesek ° 5,1 százaléka,
- a tizenhét évesek 3,6, a tizennyolc évesek 3,1 százaléka.

A *Közgazdasági Szemle* 1995 januári számában Kertesi Gábor tanulmányt tett közzé a roma gyerekek iskolai pályafutásának alakulásáról és továbbtanulási esélyeiről. A tanulmány a Művelődési Minisztérium makroszintű oktatási statisztikai adataira támaszkodott. Kertesi adatai szerint a középiskola első évfolyamába bejutó roma tanu-

lóknak az általános iskola nyolcadikosaihoz viszonyított százalékos aránya 1980/81-ben 3,69, 1984/85-ben 3,06, 1988/89-ben 3,07 volt.

A mi mintánkban a középiskola első évfolyamára járó tanulóknak az általános iskola nyolcadikosaihoz viszonyított aránya 10,6, vagyis az 1988/89 évinek több, mint háromszorosa. Ennek az emelkedésnek jelentőségét az is növeli, hogy Kertesi adatsora szerint 1980/81 és 1988/89 között a középiskolába felvett roma gyerekeknek a nyolcadikosokhoz viszonyított aránya nem növekedett, hanem csökkent: 3,69 százalékról 3,07 százalékra. (Ugyanebben az időben a nem roma gyerekeknel a középiskolai bejutási arány 47,44 százalékról 48,60 százalékra emelkedett.) Itt tehát a nyolcvanas években romló tendenciával volt dolgunk és ez a tendencia fordult meg és produkált figyelemre méltó eredményeket a közelmúltban. A fentiekből látható, hogy az évfolyam létszámához viszonyított bejutási arányok a nyolcadikosokhoz viszonyított arányoknál jóval kisebbek, de ezek is magasabbak, mint a korábbi években.

A középiskolába való bejutás esélyeinek ez a javulása több tényezőnek köszönhető. Az egyik legfontosabb közülük a már említett demográfiai változás. Az 1989 évi statisztikai évkönyv szerint 1989-ben 170 891 tanuló végezte el az általános iskolát és közülük 47,4 százalék⁹ jutott középiskolába: 27,0 százalék szakközépiskolába és 20,4 százalék gimnáziumba. 1993-ban 144 225 gyerek végezte el az általános iskolát, és közülük 56,2 százalék jutott középiskolába: 32,0 százalék szakközépiskolába és 24,2 százalék gimnáziumba.

A teljes népességnél a nyolcadikat végzett tanulók 97,7 százaléka tanult tovább, a roma népesség nyolcadikat végzett tanulóinak viszont 51,2 százaléka.

Ezen belül a nyolcadikosokhoz viszonyított bejutási arányok (%):

	Teljes népesség	Roma népesség
Szakiskola	6,0	9,4
Szaktanulmányozó	35,5	31,2
Szakközépiskola	32,0	10,0
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Mindösszesen	97,7	51,2

A szelekció kényszerűen lazult, de nem minden iskolában. A gyerekek egy részénél romlottak a továbbtanulás esélyei. A hat- és nyolcosztályos középiskolában csökkent azoknak a gyerekeknek a száma akik az általános iskola nyolcadik osztályából mehetnek középiskolába. Egyes hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban már nincs is ilyen lehetőség. (Különösen ott, ahol a négyosztályos gimnáziumot meg is szüntették.) A szakközépiskolában viszont enyhült a szelekció szigora, különösen azokban, amelyekbe kevesebben jelentkeznek. Még könnyebb bejutni a szaktanulmányozókban nyitott szakközépiskolai osztályokba. Érthető, hogy a roma bejutási arány a gimnáziumokban 0,6 százalék, a szakközépiskolákban viszont 10 százalék.

Kisebb mértékben, de javult a továbbtanulási arány a szaktanulmányozókban is. Kertesi arról számol be, hogy a nyolcvanas években a nyolcadikosokhoz viszonyított

⁹ Ez a 47,4 százalék a teljes népességre vonatkozik, míg a Kertesitől idézett adat a nem roma gyerekekre.

bejutási arány 30,35 százalékról 26,43 százalékra csökkent. 1993-ra a bejutási arány a mi adatfelvételünk szerint 31,2 százalékra emelkedett, a szakiskolákban való 9,4 százalékos bejutási aránnyal együtt 40,6 százalékra.

Nem ismételhetjük elégszer, hogy a középiskolai bejutási esélyek valóságos képét az évfolyam-létszámokhoz viszonyított arányok mutatják. Tény viszont, hogy néhány éve ezek az arányok is jóval magasabbak, mint korábban.

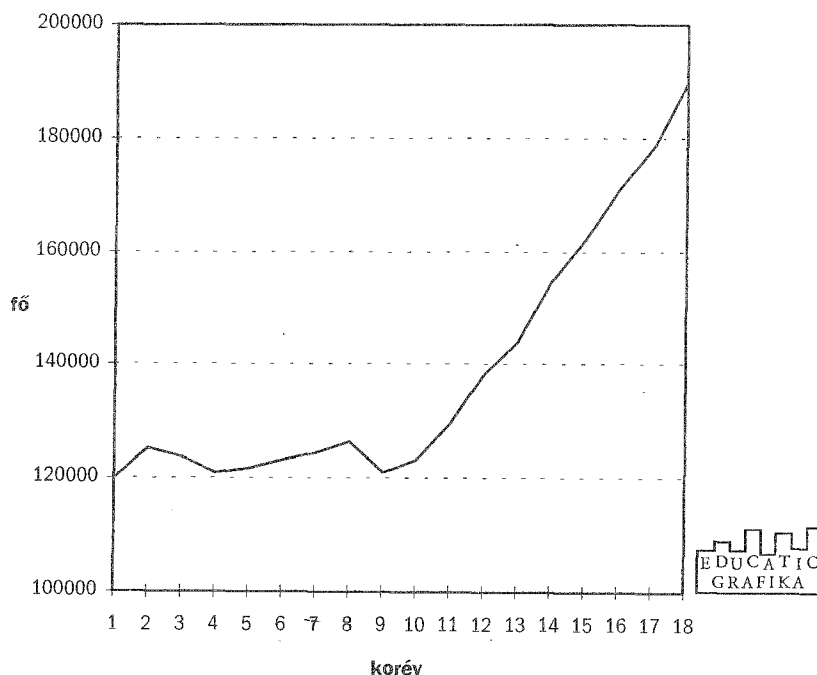
A javulás egyik (alighanem legfőbb) tényezője a demográfiai apály. Hatottak azonban más tényezők is. A rendszerváltást követően új jogszabályok keletkeztek, amelyeknek egy része kedvező hatást gyakorolt. Új intézményeket hoztak létre, többek között azzal a feladattal, hogy a cigány fiatalok továbbtanulását segítsék. A felzárkóztató és tehetséggondozó programok és a cigány kisebbségi oktatási intézmények, valamint a különböző alapítványoktól származó ösztöndíjak és támogatások is hozzájárultak a továbbtanulási arányok javulásához.

Amint az általános iskola elvégzésénél, a továbbtanulásnál is fontos tényező a szülőknek és a gyerekeknek az iskolához való viszonya. A néhány évvel ezelőtt elkezdődött javulásban is nagy szerepet játszik, hogy a családok egy része ma másként ítéli meg a továbbtanulás előnyeit és hátrányait, mint korábban.

A jövő esélyeit elsősorban a demográfiai apály fogja meghatározni, az évfolyamok létszámának erőteljes csökkenése és ezt követően alacsony szinten való stabilizálódása.

1. ÁBRA

A fiatalabb évfolyamok létszáma 1994. január elsején



Az 1. ábrán látjuk, hogy a középiskolás korú évfolyamok létszámának évek óta tartó csökkenése folytatódik és három év múlva stabilizálódik. A középiskolákba beiratkozó fiatalok száma viszont valószínűleg jóval 80 000 fölött marad. Ennek következtében az egyes korévek teljes létszámának kétharmada jut majd középiskolába. A bejutási esélyek általánosságban javulnak. Bizonyosra vehető, hogy az esélyeknek ez a javulása kiterjed majd a roma gyerekek egy részére is: a középiskolába jutó roma gyerekek létszáma és aránya tehát előreláthatólag nagy mértékben növekedni fog. A roma gyerekek túlnyomó része valószínűleg nem tud majd élni ezekkel a lehetőségekkel. Azt mondhatjuk, hogy a magyarországi gyerekek kétharmad részének esélyei javulnak (mert középiskolába jutnak) és ebben a kétharmadban lesznek roma gyerekek is. Arra azonban nincs biztosíték, hogy el is végzik a középiskolát, sőt számolni kell azzal, hogy a mainál nagyobb lesz a lemorzsolódás. Számolni kell továbbá azzal, hogy a legtöbb középiskolában romlani fog az oktatás színvonala, mert az eddiginél lazább szelekció a nívó lesüllyesztésére fogja kényszeríteni a tanárokat. A nívó süllyedése csökkenti majd az érettségi értékét a munkaerőpiacon és a felsőfokú továbbtanulásban. A legjobb középiskolák viszont fenn tudják tartani a szelekció szigorát, megőrzik az elért színvonalat és növelni tudják előnyüket más iskolákkal szemben. Az átlagos színvonal romlása érződik majd az egyetemi és főiskolai felvételi vizsgákon, és a felsőfokú intézmények első két évfolyamán. Az elit iskolák és az átlag (vagy átlag alatti) iskolák közötti távolság növekedni fog.

Ezek a tendenciák még erőteljesebben érvényesülnek akkor, ha megvalósulnak a Művelődési és Köznevelési Minisztérium fejlesztési stratégiájának alábbi célkitűzései:

„A középiskolában továbbtanulók arányát egy évtized alatt a populáció mintegy 75–80 százaléka kell emelni” „Reális előrebecslésünk szerint elképzelhető, hogy a 14–16 évesek korcsoportjában a középiskolai tanulók aránya egy évtized múlva megközelíti a 100 százalékot, a tizenhét éveseké pedig eléri a 80 százalékot.”¹⁰

Hosszabb távon minden képen arra kell törekednünk, hogy középiskolát végezzenek mindazok, akik erre egyáltalában képesek. Ugyanakkor ismernünk kell azt az árat is, amelyet ezért fizetnünk kell, és tisztában kell lennünk a megvalósítás akadályaival és nehézségeivel is.¹¹

Egyelőre a roma gyerekek nagy többségénél és a nem roma gyerekek ötödénél, negyedénél, vagy harmadánál az a gond, hogy tartós munkanélküliség vár azokra, akik az általános iskolát nem végzik el, azokra is, akik bukások után ismétlődően végzik el, valamint mindazokra, akik az iskola után eltűnnek szem elől. Jelenleg nincs terv esélyeik javítására, sőt még regisztrálásuk sem történik meg. Társadalmunk adott állapotát ismerve remény sincs arra, hogy valami történik érdekükben.

KEMÉNY ISTVÁN

10 A köznevelés fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, MKM, 1944. december. p. 26–27, 31, 37.

11 Az MKM idézett anyagában olvassuk: „A középiskolai oktatás kiterjesztésével egyre több olyan gyermek jelenik meg a középiskolában, aki sok bukást és frusztrációt élt meg, ám kevés eredményt ért el eddig ... Számítani kell arra, hogy amíg az oktatás módszerei és feltételei nem javulnak eléggé, a középiskolába újonnan bevont tanulók egy része az alsó középiskola követelményeinek sem képes megfelelni. Az eddigi tapasztalatok szerint arányok 20–25%-ra becsülhetők. Számukra nyitva kell hagyni a felkészültségükhöz, motivációikhoz és a munkaerő-piaci igényekhez illeszkedő szakképzés lehetőségeit.” (p. 31.)

ISKOLARENDSZERŰ SZAKOKTATÁS ÉS MUNKAERŐ-PIACI KÉPZÉS

A MUNKAERŐ-PIACI KÉPZÉS 1990-TŐL KIALAKULÓ RENDSZERÉBEN sokan a munkanélküliség kezelésének egyik legfontosabb eszközét látták. Az akkori, még inkább csak strukturális munkanélküliség sajátosságainak megfelelően az volt a feladata, hogy egy ágazatban, szakmában, vállalatnál fölöslegessé váló munkaerőt más ágazat, más vállalat számára, más szakmára képezze át. Ezzel egyrészt tegye lehetővé a munkanélküli számára munkahelye megtartását, vagy másik megszerzését, másrészt biztosítsa a gazdaság egyes részterületein a hiányzó munkaerőt. A képzés eredeti elnevezése („átképzés”) is arra utal, hogy a valamilyen képzettséggel már rendelkezők másféle képzettséghez jussanak.

A Foglalkoztatási törvényben (1991. évi IV. tv.) az átképzés szót felváltotta a munkaerő-piaci képzés megnevezés. Ez a változás egy fontos tapasztalatra utalt: az átképző tanfolyamokon sok olyan hallgató vett részt, aki korábban semmilyen szakirányú végzettséggel nem rendelkezett, vagyis nem átképezésre, hanem kiképezésre volt szüksége.

A Foglalkoztatási törvény előtti átképző tanfolyamok a korábbi nem iskolarendszerű szakképzés folytatásának tekinthetők, melynek gyökerei még a szocialista időkre nyúlnak vissza. Az egész rendszert sok helyi (elsősorban megyei szintű) elvárás, megoldás formálta. Hiányzott a szerves kapcsolata az iskolarendszerű szakképzéssel.

A Foglalkoztatási törvény a most már munkaerő-piaci képzésnek nevezett oktatást a szakképzés egész rendszerébe emelte, a Szakképzési törvény (1993. évi LXXVI. tv.) pedig lehetővé tette, hogy az iskolarendszerű és az azon kívüli szakoktatás (így többek között a munkaerő-piaci képzés) input-output rendszere egymáshoz simuljon. Ez a két törvény (kiegészítve az Országos Képzési Jegyzék hatálybalépésével) utat nyitott az egységes szakoktatás megteremtése felé.

Az alábbiakban – elsősorban Hajdú-Bihar megyei tapasztalatokat felhasználva – arról esik szó, hogyan él egymás mellett a kétféle szakképzési forma, hogyan egészítik ki egymást, és mi a szorosabb összefonódásnak.¹

A munkaerő-piaci képzés – várakozások

A munkaerő-piaci képzés – bár nem kizárólag, de – elsősorban a *munkanélküliek* képzésének eszköztára. Forrása a Foglalkoztatási alap, amely részben megyei szintű,

¹ E tanulmány a szerző *A fiatalok átképzésének szerepe a munkanélküliség csökkentésében a recessziós térségekben* című OTKA-kutatásának keretében készült.

részben központi finanszírozással támogatja a képzést. Az alap más célra is fordítható, így a képzéssel kapcsolatos költségek más munkanélküliséget csökkentő, foglalkoztatottságot befolyásoló eszközökkel állnak versenyben a *pénzeszközökért*. Ez a verseny a képzés szempontjából nem különösebben izgalmas, mert az alternatív felhasználási területeken a felhasználók száma különböző okok miatt korlátozott.

Hajdú-Bihar megyében például a közhasznú munkavégzés használ még fel komolyabb pénzeszközt a decentralizált megyei alapból, de ennek gátat szab, hogy az ilyen munkát szervezők, mindenekelőtt az önkormányzatok, maguk is kötelesek részt vállalni a finanszírozásból.

A tanfolyamokkal szemben támasztott viszonylag puha elvárás az volna, hogy a végzettek számára tegye lehetővé az elhelyezkedést. Hogy ez az elvárás miért puha, annak több oka is van:

- globális munkanélküliség közepette nehéz az elhelyezkedés, ugyanakkor a képzés hosszabb távon mégiscsak javíthatja a munkavállaló piaci esélyeit;
- a képzést szervezők maguk is kiszolgáltatottak a munkapiacnak, így a hallgatók elhelyezésére vonatkozó kötelezettségvállalásuk csak korlátozott lehet;
- a munkába állás csak adott időpontban, vagy rövid időszakban értelmezhető, hosszabb távú kötelezettséget végképp nem lehet számon kérni a szervezőtől (a munkavállalók alkalmatlansága és a vállalkozások gazdasági helyzetének változása miatt);
- a képzettek elhelyezése adminisztratívvalamelyest biztosítható, de kérdés, hogy a munkapiac egésze szempontjából javul-e a helyzet; a kötelezettséget vállaló oktatásszervező elérheti, hogy hallgatóit felvegyék egy munkahelyre, de lehet, hogy más, hasonló végzettséggel rendelkezőktől veszi el a munkahelyet; ez a megoldás így módon csak az érintettek szempontjából hasznos.

A gyakorlat azt mutatja, hogy a tanfolyamok többségénél a hallgatók 50%-ának a befejezést követő három hónapon belüli elhelyezése a cél.

A hallgatók részvételi lehetősége általánosan alig, a konkrét tanfolyamokat illetően viszont erősen korlátozott. Általában a tanköteles korúak előtt maradnak zárva a kapuk (mintegy kényszerítve őket arra, hogy fejezzék be általános iskolai tanulmányaikat), egyébként mind a tanfolyamot szervező intézmény, mind a munkaügyi központ szelektálhat (ha tud). Valójában iskolai végzettség és alkalmasság tekintetében teheti meg.

A tanfolyamok *szakmai felügyelete* általában a megyei munkaügyi központoké. Ez a felügyelet több irányú. Meghatározza (meghatározhatja) azokat a szakterületeket, amelyekre a képzés vonatkozik. Ez történhet előzetesen (pl. pályázati kiírásban) vagy utólagosan (a benyújtott pályázatok kiválasztásában). A képzési kínálat így módon a megyei munkaügyi központ elvárásainak kell hogy megfeleljen, amely igyekszik figyelembe venni a gazdaság igényeit. A központ azonban nem közvetít a gazdaság és az oktatási piac között, hanem inkább csak kontrollálja az utóbbit. A képző szervek tevékenysége ennek megfelelően nem szorítkozhat a képzésre, munkapiac egészét ismerniük kell. Globális munkanélküliség idején ez azzal jár, hogy minden, mértékét

tekintve nem túl jelentős munkaerőigényre reagálniuk kell. Klientúrájukból válogatnak s ez alapján ajánlanak hallgatókat a tanfolyamokra. Ellenőrzik a tanfolyamokat, felelnek a színvonalas oktatásért. Döntenek a tanfolyamok finanszírozásáról és ezzel befolyásolják a képzési piac árait.

A képzési piac Hajdú-Bihar megyében

A képzési piacon belül jelentős szerepet tölt be a munkaügyi központ által támogatott csoportos képzés. 1992 és 1994 között Hajdú-Bihar megyében a nyílt (vagyis a lakosság jelentős részére elérhető) tanfolyamok 40–60%-át a munkaügyi központ egészben, vagy részben (az országosan meghirdetett programok nyertes tanfolyamait) finanszírozta. A kínálat másik része sem elérhetetlen a munkanélküliek számára, de vagy teljes egészében maguknak kell állniuk az oktatás költségeit, vagy támogatási kérelmet nyújthatnak be a központhoz (ez az ún. „egyéni képzés”).

A munkaügyi központ elsősorban a csoportos képzést támogatja. Ezt könnyebben kontrollálhatja, mint az egyéni képzést, illetve az abban résztvevőket.

I. TÁBLA

Az 1990–94 között aktuális (erre az időszakra áthúzódozó illetve ebben az időszakban szervezett) tanfolyamok száma Hajdú-Bihar megyében a jóváhagyás időpontja szerint

	1990	1991	1992	1993	1994	Összesen	
A végzettség szintje						N	Megoszlás
Betanított munkás		1	6	28	29	64	16,7
Szakmunkás	1	5	23	29	26	84	21,9
Középfokú alkalmazott		4	38	54	48	144	37,5
Felsőfokú alkalmazott		1	5	21	11	38	9,9
Vállalkozó			8	23	23	54	14,1
Összesen	1	11	80	155	137	384	100,0
Megoszlás	0,3	2,9	20,8	40,4	35,7	100,0	

1992-re tervezett kezdéssel 80 csoportos tanfolyamot szerveztek a megyében. Ezek közül 5 megghiúsult, egy pedig 1994 közepéig még nem fejeződött be. A következő évben csaknem megduplázódott a tanfolyamok száma. A 155 tanfolyamból 12-t (8%) nem sikerült elindítani kellő számú jelentkező hiányában. A tanfolyamok csaknem fele a következő év közepéig befejeződött, annak ellenére, hogy a jellegzetes indítási időpontok az őszi hónapok. Ez a tény egyben a tanfolyamok hosszára is utal. A tanfolyamok 40%-a elkezdődött, de befejezésük áthúzódozott a következő év második felére. A tanfolyamok kis része kezdésre várt. Jó néhány nyilván megvalósult azóta, másik része talán megghiúsult. Egy-két tanfolyamot még a következő év közepén is szerveztek, vagyis még a gondos előkészület ellenére sem sikerül mindent időben megvalósítani. Az 1994-es – részben tervezett – adatok arra utalnak, hogy jelentős változás nem történt a tanfolyamok számában. Néhány már le is zárult május közepéig, néhányról pedig már ekkor kiderült, hogy megvalósíthatatlan.

II. TÁBLA

*Az 1990–94-ben szervezett tanfolyamok megvalósulása Hajdú-Bihar megyében,
1994. május 15-i állapot*

	Meghiúsult	Lezárult	Elkezdődött	Kezdésre vár	Szervezés alatt	Összesen	
A végzettség szintje						N	Megoszlás
Betanított munkás	4	26	14	4	16	64	16,7
Szakmunkás	6	38	22	7	11	84	21,9
Középfokú alkalmazott	3	66	29	13	33	144	37,5
Felsőfokú alkalmazott	2	11	12	4	9	38	9,9
Vállalkozó	7	20	13	5	9	54	14,1
Összesen	22	161	90	33	78	384	100,0
Megoszlás	5,7	41,9	23,4	8,6	20,3	100,0	

Jellegzetes ciklikusságra utal, hogy 1994-ben a tanfolyamok negyede kezdődött az első félévben, zöme viszont az őszi hónapokban indul. Ebben jelentős mértékben igazodik az iskolák oktatási ciklusához. A kezdési időpontot a munkaerő-piaci képzés finanszírozási rendszere határozza meg. A pénzügyi feltételek az év elejére tisztázódnak, ezt követően lehet csak megkezdeni a tanfolyamok szervezését. A (többnyire) pályázati rendszer átfutása is igénybe vesz egy-két hónapot, így a nyár elejénél előbb nem nagyon van lehetőség tanfolyamok elindítására. A nyár viszont nem alkalmas erre – a kezdések zöme ezért esik ősze.

A másik ok, ami az őszi felé tolja a kezdést, hogy a képzéseken jelentős részben az iskolából frissen kikerült pályakezdők vesznek részt, akiket tanulmányaik befejezése után lehet az ilyen képzésbe bevonni. E két tényező hatására közelít tehát a munkaerő-piaci tanfolyamok ciklikussága az iskolarendszerű oktatáséhez.

A vizsgált három évben csökkent a szerepe a középfokú alkalmazotti képzésnek, bár még mindig ez a leggyakoribb (az 1994-es tanfolyamok között 35%-kal szerepel). Csökkent a szakmunkásszintű képzés is. Növekedett viszont a betanító, valamint a vállalkozói képzés. A betanító illetve a szakmunkás-szintű képzés ellentétes alakulása utal a helyi munkaerőpiac sajátosságaira is: az új vállalkozások elsősorban az alacsonyan kvalifikált (és ezáltal olcsó) munkaerő foglalkoztatását igénylik. A képzési kínálat pedig az alacsony színvonallal beérő gazdasági igényhez alkalmazkodik. Erre felé tolja az az igény is, hogy a képzési költségek a lehető legalacsonyabbak legyenek, valamint, hogy a hosszabb, folyamatos, szünetek nélküli oktatást a tanulók többsége rosszul viseli, lemorzsolódással reagál. A rendező szervezetek anyagi céljainak is az olcsóbb, betanító képzés felel meg.

Visszaesett a mezőgazdasági és az ipari jellegű (kivéve a ruhaipari) tanfolyamok száma. Emelkedett viszont a tercier szektorbeli képzések aránya, kivéve a pénzügyi és a külker-belker területet. Az utóbbiakhoz tartozó szakterületek korábban a favorizáltak közé tartoztak, de részben az itteni hallgatókkal, részben a középiskolák végzőseivel telítődött a munkapiac. Ezek a tanfolyamok nemcsak azért gyakoriak, mert a gazdaság igényli a frissen végzetteket, hanem azért is, mert a munkanélküliek körében keresettek

– vagyis kiválogathatók a legjobban képezhető hallgatók. A tanfolyamok népszerűségének oka, hogy nem pusztán a munkavállalást teszik lehetővé, de a sokszor társuló számítástechnikai illetve nyelvi képzést is, ami más úton csak magas tandíjért volna hozzáférhető.

1994-től kezdtek fölbukkanni a kínálatban a hagyományos kézműves szakmák (pl. cipőjavító, gumijavító, centírozó) is, de e téren lennének még tartalékok. A ritkább szakmákat viszont (pl. köszörűs) nincs aki oktassa; egy-egy csoportnyi hallgató ugyanakkor esetleg már túlkínálatot jelentene a munkapiacra.

A képzésben résztvevő intézmények

A munkaerő-piaci képzést szervező intézmények oktatási vállalkozások; iskolák, főként középiskolák és regionális átképzőközpontok. Valamennyien egymással versenyezve igyekeznek megbízásokhoz jutni a munkaerő-piaci képzésben. A versenytársak nemcsak szakmai tevékenységük, hanem finanszírozási rendszerük miatt sincsenek egyforma starthelyzetben.

Az iskoláknak állandó, fizetett oktatói gárdájuk van, így hosszabb távon biztosított a működésük. A viszonylag állandó oktatói összetétel kiszámítható minőséget szavatol. Ugyanakkor ez a biztonság el is kényelmesíti az iskolákat, nincsenek folyamatos megmérettetésre készítve. A munkaerő-piaci képzés csak kiegészítő tevékenység számukra. A munkapiaccal való kapcsolatuk viszonylag laza és rendszerint szűk szakmai területre korlátozódik. Nincsenek főfoglalkozású szervezőik, akik a pályázatokkal kapcsolatos teendőket ellátnák. Támaszkodhatnak viszont az iskola tárgyi infrastruktúrájára, s ez az előny lehetővé teszi, hogy az oktatási vállalkozások költségei alá lícitálhassanak.

Az *oktatási vállalkozások* előnye a rugalmasság. Általában nem alkalmaznak állandó tanári munkaerőt, állandó munkatársaik szervezők és ügyviteli alkalmazottak. Így könnyebben megtalálhatják azt a szakterületet, amelyben jó eséllyel pályázhatnak. Ugyanakkor sokkal nehezebb folyamatosan biztosítaniuk a képzés magas színvonalát. Még ha törekednek is erre, mivel állandóan más oktatóval állnak kapcsolatban, munkájuk minősége egyenetlenebb.

A minőség ma olyan kulcskérdés, amelyet a főszereplők felismertek. A megyei munkaügyi központ ezért is kezdeményezi az iskolák bekapcsolódását a képzésbe, a vállalkozások pedig kamarájuk révén igyekeznek a minőségbiztosítást is végezni. A vállalkozások másik fő előnye, hogy olyan kiegészítő tevékenységet is folytathatnak (konferenciaszervezés, munkaerő-közvetítés, gazdasági tevékenység), amely információs bázisukat, kapcsolatrendszerüket és tájékozottságukat is növeli, így gyorsabban képesek reagálni a munkaerőpiac igényeire.

Az *átképzőközpont* pénzügyi helyzete az oktatási vállalkozások és az iskolák helyzete közé esik. Működési költségük egy részét a tanfolyamok, illetve a résztvevők számától függetlenül megkapják fenntartójuktól. Tanfolyamaik finanszírozása pályázatok útján történik. A megyei munkaügyi központ vagy az Országos Képzési Tanács meghirdetett programjaira pályáznak. Az iskoláknál valamivel rosszabb helyzetben vannak, amennyiben a tanfolyami feltételeinek egy részét maguknak kell előteremteniük (ami

az iskolák esetében sokszor adott). Ugyanakkor sok esetben azoknál jobb a felszereltségük, s kapcsolatrendszerük révén lényegesen nagyobb eséllyel pályázhatnak az OKT-programokra is, mint az iskolák vagy az oktatási vállalkozások. Alapításuk, fenntartásuk ugyanis a Munkaügyi Minisztériumhoz fűződik, amely érvényesítheti befolyását a pályázatok elbírálásánál.

Mindent összevetve a legbiztosabbnak az átképzőközpontok helyzete tűnik. Rugalmas a szervezeti, szervezési rendszerük, kettős finanszírozásuk lehetővé teszi, hogy az oktatási piac jelentős részét magukénak tudhassák. Az iskolák szűk szakmai lehetőségeik, korlátozott térbeni és bérpolitikai mozgásterük miatt kevésbé tudják kihasználni infrastrukturális és pénzügyi előnyüket. Az oktatási vállalkozások viszont kiszolgáltatottak a munkaügyi központ döntéseinek, amelyeket személyes kapcsolatok is motiválhatnak. Hajdú megye egyik jelentős oktatási vállalkozása, az Oktáv-Ráció elfogadott pályázatainak aránya pl. egyik évről a másikra 70%-ról 6%-ra esett vissza. Hogy melyik arány reális, nem tudjuk, de a piacon régóta jelenlévő vállalkozás tevékenységének színvonala ilyen rövid időn belül ilyen mértékű zuhanást aligha mutathat. A személyes kapcsolatokra is épülő pályázati döntési rendszert nem lehet teljesen kiiktatni, hiszen a tanfolyamok megbízhatósága, az oktatás minőségének garanciája sokszor éppen ez. Olyan sok tényező befolyásolja a pályázatok megítélését (az alkalmazott tanárok, a gazdasággal való kapcsolat, a munkaügyi központ által is befolyásolt hallgatói „input” stb.), hogy mindez kiszolgáltatottá teszi a vállalkozót és nincsenek objektív módszerek a különböző tényezők egybevetésére sem. (Hogyan súlyozzuk pl. az oktatás színvonalát ill. az elhelyezkedés – ráadásul egy bizonyos időpontra vonatkozó – arányát?) A személyes kapcsolatok jelentőségét emeli, hogy az oktatási vállalkozások piacán is sok pénzhajhász cég jelenik meg, amelyek kiszűrése különösen nehéz főként, ha a munkaügyi központnak korábban még nem volt kapcsolata velük.

Az iskolák részvétele a munkaerő-piaci képzésben

A minőség, a színvonal biztosítása – nemcsak Hajdú-Bihar megyében – arra ösztönözte a munkaügyi központ munkatársait, hogy a tanfolyamok pályáztatásánál ne pusztán pénzügyi és eredménymutatók szerint döntsének, hanem vegyenek figyelembe olyan prioritásokat is, amelyek nem csak a pályázatokat, hanem a pályázókat is minősítik. Egyik ilyen elem a helyi vállalkozások privilegizálása. Ennek két oka van: az egyszerűbb kontroll és a helyi oktatási munkaerő foglalkoztatásának igénye. Másik ilyen cél a megye iskoláinak bekapcsolása a munkaerő-piaci képzésbe. Emellett szól a kiszámíthatóság, az ellenőrzés lehetősége; és az iskolák és a városi munkaügyi kirendeltségek együttműködése. A kirendeltségek ugyan nem rendelkeznek tényleges döntési joggal, de a pályázók kiválasztásánál javaslatuk nem hagyhatók figyelmen kívül. Munkatársaik elsősorban a helyi intézményeket részesítik előnyben (amiért a megyei központ a megyeiakat). Oktatási vállalkozások elsősorban nagy városokban, mindenek előtt a megyeszékhelyeken működnek. Információs rendszerük és a hallgatóik is ide köti őket, kisvárosban ellehetetlenülnének. Kisvárosi intézményekként csak az iskolák működőképesek.

A fenti okok következtében – Hajdú-Bihar megyében és más megyékben is – egyre nagyobb számban kapcsolódnak be a képzésbe az iskolák, mindenekelőtt a középiskolák. A megyében mindegyik középiskola rendezett vagy fogadott már ilyen tanfolyamot, az alábbi módokon: maga tervezte és szervezte programmal önállóan pályázott a munkaügyi központnál; vagy más szervezővel, mint fővállalkozóval „alvállalkozói” szerződést kötött (egy nagyobb program egy egységét – modulját vagy más részét, pl. a gyakorlati oktatást – vállalta fel; vagy helyiségeit, gépeit bérbe adta, ill. tanárai a fővállalkozó megbízásából vállaltak különmunkát).

Az általunk felkeresett – nem megyeszékhelyi – iskolák többsége az utóbbi két megoldást választotta. Ennek alapvető oka az iskolák információhiánya. Egyrészt nem ismerik naprakészen a piac igényeit, ám gyakran még a helyi képzési lehetőségeket sem. (Így fordulhatott elő, hogy egy tanfolyam elméleti részét az átképző központ a püspökladányi szakmunkásképzőben rendezte helybeli tanárokkal, a gyakorlati oktatást pedig a város határában működő vállalkozás telephelyére tette. Ez utóbbi lehetőségéről az iskola vezetése mit sem tudott.) Néhány iskola szinte teljesen elzárkózott a munkaerő-piaci képzésbe való bekapcsolódástól. Ha felkérte valamilyen külső intézmény, akkor megrendezték a tanfolyamot (pl. a hajdúnánási gimnázium), vagy ha valamilyen probléma megoldásához szükségük volt némi pénzre (pl. a püspökladányi gimnázium) akkor bekapcsolódtak, önállóan azonban nem kutatták a lehetőségeket. (Pedig a tanfolyamok különösebb gondot egyetlen iskolában sem jelentettek. Az oktatóhelyiségek kis szervezéssel biztosíthatók voltak. A tanárok a szokásos túlóradíjnál magasabb órabérért szívesen vállalták a különmunkát, s még csak bérfelfűzésre sem panaszkodtak az igazgatók. Szükség esetén még külső óraadók beállítására is lehetőség nyílt.) A tantervek kidolgozása az iskolai tantervekre építve nem volt nehéz feladat, s a tanulók fegyelmezése sem jelentett gondot.

A térségben megjelenő oktatási vállalkozások az iskolák passzív magatartása ellenére is nagyrészt rájuk támaszkodtak tanfolyamaik lebonyolításában. Saját oktatói testület hiányában ez kínálkozott a legolcsóbb megoldásnak. Az iskolák azonban így csak minimális bevételre tettek szert, a nyereség nagy részét a vállalkozások kapták.

Az iskolák passzivitásának legfőbb oka, hogy leköti őket alaptevékenységük, és nincs aki gondoskodna az ilyen jellegű lehetőségek kiaknázásáról. Bár törekednek a pénzszerezésre, nem képesek igazán alkalmazkodni a piachoz, megelégszenek némi többletbevétellel. Helyzetüknek jobban megfelel az a megoldás, hogy költségeket számolhatnak el, hogy jól fizetett különmunkát ajánlhatnak az egyébként közepesen, vagy gyengén fizetett tanáraiknak. Ha ők lennének a fővállalkozók, akkor ez külön szervező munkát igényelne. Igaz, ezt a nyereség ellensúlyozná – de a nyereség a költségvetési intézményekben mindig nemkívánatos következményekkel járhat: a fenntartó beépítheti az iskola költségvetésébe, ami a költségvetési támogatás csökkenését jelentené.

Egy kisváros nem bír el rendszeres munkaerő-piaci tanfolyamokat. A rendelkezésre álló pénzüsszeg nem végtelen, ahogy a jelentkezők száma, valamint az oktatásra kijelölhető szakterületek száma sem. Így egy-egy kisvárosi iskola a maga véges szakmai lehetőségeivel nem tud állandóan jelen lenni a piacon. Például a megyeszékhelyi iskolákkal és a megyeszékhely lakosaira épített tanfolyamokkal nem tud konkurálni.

Egy-egy olyan vízfejű megyeszékhely, mint Debrecen szinte minden lehetséges szakmát oktatni képes intézménnyel rendelkezik. Mi indokolná egy-egy tanfolyam vidékre helyezését? Legfeljebb az alacsonyabb költség, amit viszont a tanulók magasabb oktatási kiadásai ellensúlyoznak.

Végül is a nyolc általunk felkeresett intézményből mindössze három (a balmazújvárosi és a püspökladányi szakmunkásképző, valamint a hajdúnánási szakközépiskola) foglalkozott az elmúlt három évben komolyabban munkaerő-piaci képzéssel. A két szakmunkásképző hasonló profilú szakmákra képzett. Arra nagyon vigyáztak nehogy átfedés legyen az iskolarendszerű képzéssel, mert ezzel esetleg maguknak teremtenék konkurenciát, illetve leértékelnék saját fő tevékenységüket. (Pl. ha a rövidebb idejű munkaerő-piaci képzéssel ugyanolyan bizonyítványt adnának ki, mint az iskolákban a nappali tagozaton.) Hogy mely szakmákat oktattak, az részben az aktuális helyi munkaerőigénytől (pl. ruhagyártó vállalkozás letelepedése) függött, részben a fővállalkozó, pl. a debreceni átképző központ szándékától. Emellett alkalmanként saját elképzeléseket is megvalósítottak. A hajdúnánási szakközépiskola pl. inkább a perspektivikusabbnak tűnő szellemi képzés irányába mozdult el.

Periférikus térségek a munkaügyi képzésben

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a felkeresett kisvárosi iskolák lehetőségeit korlátozza a munkapiac korlátozott munkaerőigénye, de – tegyük hozzá – az oktatás iránti korlátozott hallgatói igény is. Mindez azt indokolja, hogy kitérjünk a periférikus térségek helyzetére is.

Hajdú megyében 1993-ban 155 tanfolyamból mindössze 14-et rendeztek meg a megye nyugati térségében. Ez a tanfolyamok kevesebb mint 8%-a. A megye lakosságának 28%-a, a munkanélkülieknek pedig 34%-a élt ebben a körzetben. A tanfolyamok centralizáltsága természetes, és önmagában csak kisebb gondot okozna, ha a periferián élők is közel azonos arányban részesülhetnének benne. 1993-ban a képzésben résztvevők 31%-a élt a vizsgált térségben. Összességében tehát nincs hátrányos helyzetben a „vidék”. A megye egészéből (a megyeszékhelyt is beleértve) a munkanélküliek 9,2%-a, a vizsgált térségből pedig 8,3%-a vett részt munkaerő-piaci képzésben. A periférikus hátrány abban mutatkozik tehát, hogy a képzésben részt vevők aránya tekintetében rendkívül nagy a szóródás az egyes körzetek (körzetek alatt a megyei munkaügyi központ kirendeltségeinek térségét értjük; nagyjából megfelelnek a korábbi járási beosztásnak, központjuk egy-egy kisváros) között, illetve azokon belül is. A részvételi átlagarányok (a munkanélküliekhez viszonyítva) 4 és 16% között mozognak az egyes körzetek között. A három vagy több településsel rendelkező körzeteken belül (Balmazújváros, Püspökladány és Polgár) 3–5-szörös az eltérés, nem számítva két olyan Polgár körzetéhez tartozó települést, amelyekből 1993-ban egyetlen fő sem vett részt ilyen tanfolyamokon (az előző évben is mindössze egy-egy). A legkedvezőbb helyzetet mindenütt a körzetközpontok élvezik. Ebben demográfiai és iskolázottsági tényezők mellett szerepet játszik az a tény is, hogy körzetközponton kívül csak elenyésző számban tartottak tanfolyamokat. A fő probléma azonban az, hogy a nem központi

települések egy részéről a megyeszékhelyi tanfolyamok szinte elérhetetlenek. Részben a közlekedési kapcsolatok miatt, részben pedig az információk nehézkes áramlása következtében.

A kisebb települések, valamint a körzetek közötti eltéréseket már nem magyarázzák sem demográfiai tényezők, sem a munkanélküliek kimagaslóan magas vagy alacsony aránya, de még az iskolázottsági mutatók sem (a legalább középfiskolai végzettséggel rendelkezők az átlagosnál magasabb arányban kerülnek be). Sokkal inkább beszélhetünk periférikus körzetekről, s azok periférikus településeiről. A legrosszabb helyzetben az utóbbiak vannak.

* * * *

Kutatásunk tapasztalataiból arra következtethetünk, hogy a munkaerő-piaci képzés az oktatás egészen belül egyre jelentősebb szerephez jut. A tanfolyamok száma stabilizálódott. A finanszírozási rendszer ciklikussága, a tanfolyamok kezdési időpontja sok esetben igazodik az iskolai oktatáshoz. Az oktatási vállalkozások rendszeresen az iskolákra támaszkodnak. Az iskolák lassúsága és merevsége azonban még mindig akadályozza, hogy kihasználják a munkaerő-piaci képzés lehetőségeit. Pedig még a fő döntéshozó – a megyei munkaügyi központ – is támogatná törekvéseiket.

A periférikus települések problémája arra utal, hogy a munkanélküliséget enyhítő eljárásokat decentralizálni kellene. Ennek egyik módszere lehetne, ha az iskolarendszerű képzés – legalább a kisvárosokban – a jelenleginél intenzívebben vállalna részt a munkaerő-piaci képzésből. Ez csak úgy lehetséges, ha a munkaerő-piaci képzés nem csak színesíti az iskolák életét, hanem egyazon intézményben szimbiózisban él a két rendszer egymás mellett. Ennek egyik akadálya az, hogy a szakmunkásképzők közoktatási és szakképző funkciója még nem választható el. A jelenlegi szakoktatási rendszerben még nem lehet pontosan meghatározni, hogy egy-egy iskola mennyi idő alatt képes a nappali rendszerű szakoktatásban résztvevő tanulót kiképezni. Ha a közoktatásra és a szakképzésre szánt képzési idő szétválasztása a közeljövőben megtörténik, akkor világosabb lesz, hogy a munkaerő-piaci képzés valójában leegyszerűsített képzés-e, és így tényleges konkurenciát jelent-e a nappali tagozatos képzés számára (azzal, hogy itt könnyebben és rövidebb idő alatt lehet bizonyítványhoz jutni). Ennek eredményeképpen előbb-utóbb el lehet talán oda jutni, hogy az iskolai rendszerű szakoktatásba a munkanélküliek is bekapcsolódjanak. Ennek jogi és pénzügyi formája a munkaügyi központok részéről adott: a már említett „egyéni képzés” alkalmasnak tűnik erre az együttműködésre. A szabályozás elsősorban az iskolai oldalon hiányzik.

Ha az iskolai szakoktatás és a munkaerő-piaci képzés ebben a formában (is) tudna egymás mellett élni, az mind a munkanélküliek, mind az iskolák számára előnyt jelentene. A munkanélkülieknek nem kellene egy-egy csoport megszervezésére várnia, hiszen bekapcsolódhatna az iskolai képzésbe, az iskolák számára pedig talán világossabbá válna, hogy mit ér az általuk oktatott szakma, hiszen a munkaügyi központ csak abban az esetben támogatná a munkanélküliek részvételét a képzésben, amennyiben látna benne elhelyezkedési perspektívát.

GYÖRGYI ZOLTÁN

INTERJÚ

SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS

A szakképzésben részt vevő tanulók idejük nagy részét a szakmák gyakorlati ismereteinek és fogásainak megtanulásával töltik, és lényegében a gyakorlati oktatás során sajátítják el azokat az ismereteket, képességeket és készségeket is, amelyek szakmai szocializációjukhoz ill. leendő foglalkozásukhoz nélkülözhetetlenek. A rendszerváltás óta a szakképzésen belül az iskolák számára a gyakorlati oktatás megszervezése és lebonyolítása okozta a legtöbb gondot és feszültséget, és itt kényszerítette ki az élet (ill. a gazdasági átalakulás) a leggyorsabb és a leglátványosabb változásokat. Az alábbiakban olyan interjúkat közlünk, amelyek egy-egy szakmán belül a gyakorlati képzés aktuális gondjait mutatják be, a szakmai gyakorlati képzés legilletékesebbjei, a szakoktatók szemszögéből.

Liskó Ilona

TEXTILIPARI SZAKOKTATÓ

“Nincs megbecsülve sehol se az ember...”

- *Hogyan választotta ezt a szakmát?*
- Huszonhét éve vagyok a szakmában, megközelítőleg. Mester-szaktanuló vagyok, nem érettségizett. Úgy választottak ki, mint a legjobb tudású szövőnőt, a legtöbbet tudó szövőnőt. Végül is egészségügyi problémám is volt, lekerültem a gépről. Engem kértek föl, engem javasoltak ide az iskola felé, és az iskola elfogadott.
- *Örült ennek a lehetőségnek?*
- Szívesen tanítok, bár kicsit szokatlan gyerekekkel foglalkozni, de most már úgy érzem, hogy belejöttem, mivel nekem is van gyermekem, szakmabeli szintén. Itt érettségizett ebben az iskolában csak nem szövő szakon, hanem kötő-hurkoló szakon. Hát bele lehetett jönni. Elég könnyen ment, mert a szakmámat értem, így különösebb gond csak a gyerekek foglalkozásával volt eleinte. De most már egyenesen vagyunk szépen. Összetalálkoztunk. A munka területén egyforma a gondolatmenetünk. A gondjaikkal is foglalkozom, mert a fiataloknak is vannak gondjai, napi problémái. Mondtam nekik, hogy ha valami gond van, akkor nyugodtan szóljanak, és amiben tudok, segítek. Akár kinti probléma, akár itteni.
- *Ön szerint elfogadták a gyerekek?*
- Elfogadtak. Kicsit szigorú vagyok. Mondták, hogy az előző oktatók gyengébbek és felületesebbek voltak. Ehhez tudni kell, hogy egy másik textilgyárban voltak ők szaktanulók, de az a cég tönkrement, és nem úgy foglalkoztak már a gyerekekkel, mint ahogy az elvárható lett volna. Önekik ez az időzöjelbe tett szigorúság egy kicsit szokatlan, mert lezserebben voltak elengedve. Szóval nem volt megkövetelve a szakmai tananyag tőlük. Ők most harmadikosok, nekem arra kell törekednem, hogy becsülettel és jól megtanuljanak szőni.
- *Ön hogy választotta ezt a szakmát?*
- Hát az egy érdekes dolog volt. Én fodrásznak készültem, nagyon szeretem a mai napig is. De olyan helyzetbe kerültem, hogy édesanyám meghalt, öcsémrel maradtam és édesapámmal. Nem mehettem továbbtanulni, hanem el kellett menni dolgozni. Az itteni kollégium igazgatója, Bartos István, nekem valamikor történelem

tanárom volt, és lejött toborozni lányokat, hogy jöjjünk ide dolgozni a szövőgyárba. Dolgozni és tanulni. És akkor jöttünk körülbelül tizenöten, de ma már csak egyedül vagyok. Hát először furcsa volt a zaj, és az a rengeteg fonál. Az ember nem tudta, hogy mi fán terem, de nagyon hamar betanultam. Úgy kezdtem, hogy kétműszakos voltam, hat órás, mert még nem voltam tizenhat éves. Ahogy betöltöttem a tizenhatot három műszakba kerültem. Egészen 23-24 évig három műszakban dolgoztam.

– *Nehéz ez a munka?*

– Nagyon nehéz, de nagyon szép. Én nagyon szeretem a szakmámat, és nagyon szépnek találom. Lány fonalakból, szálakból teremtünk szövetet. És sokfélét. Főleg most, hogy a szövőgyárban elindult a természetes szálás anyagok szövése, ami Amerikába megy ki. Ehhez tudni kell, hogy ez kender, és tényleg nagyon szép árúk kerülnek most ki, és tényleg nagyon érdekes. Úgyhogy mikor a gyerekek nincsenek kint, akkor én vállaltam, hogy tovább is szövök. Azt a négy napot, amikor nincsenek gyerekek, én továbbra is a gép mellett töltöm. Mert tényleg imádok szőni. Régebben még szebb volt, mert még nagyobb rétegű, még több színes árut szőttünk, mint ma. Most inkább ipari szövetet szövünk. De régen szőnyegeteket is szőttünk, meg nagyon szép árúkat. Most inkább egysíkúbb, kevesebb, de viszont a természetes szálás anyagok nagyon előtérbe kerültek. Ez megint egy érdekes és új dolog.

Az az igazság, hogy most a fiatalokkal nagyon nehéz megszerettetni a szakmát. Nemigen jönnek. Nehéz szakma, nagyon nehéz. A könnyűiparnak egy nagyon nehéz ága szövőnek lenni. Tönkremegy az ember lába, tönkremegy a füle a zajtól. Azért itt 160 decibelen fölül zaj van. Meg a gyaloglás, meg az állás. Merthogy végig állni kell. És ezért szomorú, amikor azzal bosszantják az embert, hogy föl akarják emelni a nyugdíjkorhatárt. Holott az a szövőnő, aki három műszakban dolgozott, mindig gépen volt, annak, azt hiszem, huszonöt éves munkaviszony éppen elég lenne.

Mondjuk a pénz is lehetne több, jobban meg kellene fizetni a szövőnőket. Meg itt Magyarországon a textilipar nagyon összezsugorodott. Óriási hibának tartom, hogy a hazai terméket nem helyezzük előnybe, hanem behozunk ilyen kínai, meg mit tudom én, milyen külföldi árukat. Biztos, hogy olcsó, de annyit is ér. Festeni a kínaiakat mondjuk nem tudnak. Tönkremegy, kimegy a színe. A hazai termékeket szerintem sokkal inkább előnybe kellene helyezni. És föllendíteni a textilipart, mert énszerintem van jövője. Mi is már úgy jártunk, hogy tönkremegyünk, de aztán csak addig-addig, hogy a kereskedőknek sikerült partnereket keresni. Ez már politika. Tudniillik a szovjet, illetve orosz exportot ugye lezárták. Ezt nagyon nagy butaságnak tartom, mert az egyik legnagyobb forgalmazó azért az volt. Ponyvaszövetekből. De most lesz egy üzlet üzbégekkel, oda szállítjuk, amit most határidősen le kell szállítanunk. Ponyvát, amit gyapottakarónak használnak.

– *Mennyi munka van mostanában?*

– Elég, hála istennek, még túlóránunk is kell. Szombaton is bejárunk, hogy határidőre le tudjuk gyártani ezeket a termékeket. Úgy néz ki, Amerikába folyamatosan nagy a természetes szálú anyag, és keressük továbbra is a nyugati partnereket, akikkel üzleteket tudnánk kötni. Talán Ausztráliába is. Már nem sokan dolgoznak a gyárban, összesen irodaházzal együtt 350 körül vagyunk. Diákokkal csak én foglalkozom, a tíz lánnyal, aki most itt van nálunk.

– *Hogyan dolgoznak a lányok?*

– Olyan gyakran nincsen, hogy elfogadhatatlan anyagot adnának le. Igyekszem ott lenni a közelükben. Ha valami hiba elment, akkor szólnak, hogy mit csináljanak. Anélkül nem indítják el a gépet. Ha valami gubancot csináltak, akkor szólnak nekem.

Most már öt kislány szakmunkás bérben van. Ez azt jelenti, hogy a dolgozónak a 90%-os fizetését kapja meg. Ha jól dolgozott, nincs selejt, első osztályú árut gyárt, akkor megkapja a 90%-ot. De csak akkor, ha teljesen selejtmentesen dolgozik, és ha a teljesítési szintje is megvan.

– *Minek alapján lettek kiválasztva ezek a lányok?*

– A munkájuk alapján. Ahogy két és fél hónap alatt termeltek a gépeken, annak alapján lett kiválasztva az öt lány. Itt nézni kell a hozzáállást, a munkafegyelmet, a szorgalmat, meg hogy egyáltalán akarja-e csinálni. Meg hogy itt akar-e maradni a szakmában.

- *Sokan mennek el?*
- Igen, a fele. Úgy néz ki, hogy a fele elmegy, a fele itt marad.
- *Aki marad, az miért marad?*
- Hát egyelőre őneki ez a lehetősége. Vagy a testvérei is itt dolgoznak, volt, akinek az apukája dolgozott itt, és ezért maradt. Vagy nincs más lehetősége. Hogy ne legyen munkanélküli, azért választja ezt. Van, akinél a munkaszeretet is számít. Az egyik kislány azt mondta, hogy ő nagyon szívesen csinálja. Látszik is rajta, mert ő a legjobb.
- *Nagy hiány van, most is főlvételt hirdettünk, 15-20 főt fől tudna a cég venni, csak hát sajnos nem jelentkeznek. Annak ellenére, hogy a másik nagy textilgyár tönkrement. Van egy pár ember, aki átjött, szövő is, mester is, de újjak nem nagyon jelentkeznek. Meg kellene jobban fizetni. Mert az a 13-14 ezer forint, amit nettóban hazaviszünk, az kevés ilyen munka mellett.*
- *A lányok ugyanezt a munkát csinálják?*
- Igen, csak ők kevesebb gépet kezelnek, egy gépet, vagy két gépet, amennyit a tudásuk szintje megenged.
- *Ez a pénzben nem látszik meg?*
- Ők ösztöndíjasok. Ez elsősorban a tanulmányi eredményeiktől függ. Azért van az, hogy szakmunkás-bérbe van ez az öt kislány, aki megérdemli. Így többet kapnak, mint az ösztöndíj. Mert megérdemli az a kislány, aki ugyanannyit lehoz a gépről, mint egy gyengébb szövőnő. Így jobban járnak, mint avval a 800 forintos ösztöndíjjal.
- *Amit a tanulók szönek, az is bekerül a kereskedelembe?*
- Persze. Nincsenek külön kezelve. A múlt héten például amerikai szöttünk a lányokkal, amerikai szövetet.
- *És az ebből származó jövedelem kit illet?*
- Nem kap az iskola belőle, ha erre kíváncsi, az a cégé. Azért kapják a szakmunkás-bért a gyerekek. Meg van nekik szabva, hogy milyen százalékban kell dolgozni ahhoz, hogy a 90%-ot elérjék.
- *Hány órát kell dolgozniuk?*
- Reggel hattól egy óráig. Ebben van két szünet, reggel nyolc órakor és tíz órakor.
- *Hogyan bírják?*
- Bírják. Van, amelyik le se áll, mert kell neki a pénz. Van egy pár kislány a szakmunkás-béresek közül, talán három, akik amikor mondom, hogy nyolc óra van, azt mondják, hogy nem jönnek, mert többet akarnak termelni. Úgyhogy vannak ilyen jó hozzáállású lányok is. Végig dolgozzák a hét órát reggel hattól. Hát nem szoktunk hatkor kezdeni, inkább fél hétkor, mert elméletet szoktam nekik egy kicsit visszakérdezni. Hogy mi volt tegnap, milyen hibák adódtak, meg a szakmával kapcsolatos dolgokat visszakérdezem, és akkor utána megyünk ki a terembe.
- *Könnyen elsajátítják a szakmával kapcsolatos tudnivalókat?*
- Igen. De itt az iskolában már nem úgy tanulnak, ahogy én. Épp most néztem a jegyeiket, és szakmaiból gyengébbek.
- *Az elméleti tantárgyakból?*
- Igen.
- *Mi lehet ennek az oka?*
- Nem akarnak tanulni. A tavalyi év végi jegyük még sokkal jobb volt. Most az is gyengébb, akinek akkor jobb jegyei voltak. A hozzáállásuk egy kicsit ellanyhult a harmadik évre. Pedig most kellene megfogni a tanulást. Főleg annak, aki tovább akar tanulni. Le akarnak néhányan érettségizni a szakmunkások szakközépiskolájában, vagy esetleg itt maradni, és akkor mennék a második osztályba, a szakközépiskolába. Mert ez az iskola szakmunkás- és szakközépiskola. Itt egy évet ki lehet hagyni, és mindjárt a másodikikat lehet kezdeni, ha jó eredménnyel elvégezték a szakmunkásképzőt.
- *Milyen a felszereltség a gyárban?*
- Nagyon sokféle gép van. Vannak még hagyományos szövőgépek, de vannak új rendszerű szövőgépek is. A hagyományos gépnél nincsen semmilyen hibajelzés a szövőnő felé, ott a szövőnőnek indítani kell, tárat kell

tölteni. De az új rendszerűek jelzik a szövőnőnek a láncszakadást, a vetülékszakadást, és a szövőnő a mesternek tudja jelezni, ha valami baj van a géppel. Minden elektromos úton történik. Ezek már modern gépek. Azt hiszem, hogy Magyarországon nem sok van belőlük, sőt, azt hiszem, nincs is ilyen gép, csak nálunk. Ezzel sokkal könnyebb dolgozni, mert nem kell vetüléket töltenünk, hanem keresztcsévékről történik folyamatosan a vetülék-bevitel. Sokkal egyszerűbb a kezelésük.

Akik voltak kint Franciaországban, láthatták a szövőgépeket. Ott egy szövőnő nem tíz vagy tizenkét gépet kezel, hanem akár kétszázat is. Olyan áttekinthető, meg modern. Igaz, hogy nagyon vékony árukat gyártanak, és az könnyebb. De azért ott sem ülnek le, szóval ülve nem lehet dolgozni, szerintem elképzelhetetlen. Amerikában is voltam kint, a kanadai részen, és ott sem ülnek, ott is gyalognak a szövőnők, meg állnak. De persze a pénzüket nem lehet hozzánk hasonlítani.

- *Egészségileg milyen veszélyei vannak ennek a munkának?*
- Egészségügyi károsodásunk van néha, és előfordulnak balesetek is. Ez általában a figyelmetlenségből adódik. A szövőnő ott hagyja a gombon az ujját. Én is jártam már így, de nem lett belőle baleset, mert jó reflexem volt, és elkaptam a kezem.
- *Mi történhet ilyenkor?*
- Volt, akinek összeroncolta a kezét, mert ott felejtette az indítógombon. Ez mind a figyelmetlenségnek tudható be. Olyan nagy baleseti veszély nincs, csak akkor, ha a szövőnő nem figyel arra, amit csinál.
- *Diákoknál előfordul baleset?*
- Nem, még idáig nem. Eléggé figyelünk arra, hogy mit csinálnak, meg annyi gépre azért őket még nem tesszük, hogy ne tudjanak odafigyelni. Én nem tudok ilyen balesetről.
- *Milyen a fegyelem?*
- Hogy is mondjam, műszakonként válogatja. Tudniillik nálunk két műszak van, egyik műszakban nagyon erős a munkafegyelem, a másikban egy kicsit gyengébb. A műszakvezetőtől függ. Az egyik többet megenged az embereknek, mint a másik. Ilyen mindenhol előfordul. De általában szigorúan veszik a munkafegyelmet. Szóval a munkaidő betartása az fontos. Illik hat óra előtt, munkakezdés előtt lent lenni, vagy két óra előtt, hogy el tudjuk mondani egymásnak, a szövőnők is és a mesterek is, hogy milyen problémák vannak, melyik gép rossz, mit kell csinálni, milyen szövetváltás vagy fonalváltás van. Mi ezt szakmai nyelven úgy hívjuk, hogy melegváltás. Ez a szövőnőnek is érdeke, meg a mesternek is.
- *Mi a következménye annak, ha a tanulók hibát követnek el?*
- Ha nincsenek szakmunkás-bérben, akkor nincs következménye. Csak szólnak neki, behívják a nyersáru-árvételbe, ahol árveszik a szövetet, és akkor megmutatják, hogy ilyet nem szabad csinálni, oda kell figyelni, és legközelebb ezért a hibáért esetleg szólnak az iskolának, hogy magatartásból vagy szorgalomból egy jeggyel rosszabbat kap. De ilyen még nem volt, mert elég odafigyelnek. Akik szakmunkás-bérben vannak, náluk már más a helyzet. Ha selejtjük van, ha rossz minőségű árut csinálnak, akkor levonják a bérükből. Ugyanúgy, mint a szövőnőknek.
- *Mi lesz a selejt áruval?*
- Megpróbáljuk belföldön, csökkentett áron eladni. Nem első osztályú, hanem harmad vagy negyed osztályú áron.
- *A tananyag betartását ki ellenőrzi?*
- Az éves tanmenetet nekem kellett megírni, hogy mire kell megtanítani őket. Innen az iskolából ellenőrzi a műhelyfőnök meg az osztályfőnök.
- *Mi alapján írta meg a tanmenetet?*
- Van egy kis tematika, amit kiad az iskola, nekem annak alapján kellett összeállítani a tanmenetet, persze a mi gyárunkhoz viszonyítva, a mi gépparkunknak megfelelően. Mert nyilván nem taníthatunk olyat, ami nálunk nem található meg.
- *Van esetleg valami átalakítási javaslata a tanmenettel kapcsolatban?*
- Hát, így nem is tudom hirtelen. Mondjuk elég nagy óraszámban van harmadikban gyakorlat, de talán az első-második osztálynál egy kicsit részletesebben lehetne tanítani. Mire a szövődébe ér, már egy kicsit talán

többet kellene foglalkozni ezzel a tananyaggal. Tanulnak is anyagismeret órán, a kendertermesztési rendszertől kezdve egészen a gyapotig, de énszerintem csak nagy vonalakban.

- *Miért választják a gyerekek ezt a szakmát?*
- Szerintem nem tudják, hogy mit választanak. De azt hiszem, hogy a szövő szakma szebb és érdekesebb, mint a fonó. A szövő a tisztább munka, a fonó, a kenderfonó irtózatosan poros. Ha pamutot fon, akkor is csupa fehér pihe lesz a műszak végére.
- *A többi szövőnővel milyen a tanulók kapcsolata?*
- Hát, beszélgetnek, és azt hiszem, hogy segítőkészek a szövőnők. Az a tapasztalatom, hogy ha a tanulók odamennek, és megkérik a mellettük lévő szövőnőt, hogy tessék megnézni, akkor segítőkészek, segítik a fiatalokat. Inkább a lányok bátortalanok, nem mernek úgy közeledni a dolgozók felé. Olyan nálunk nincs, hogy bántják az ipari tanulókat. Én elég erélyes és szigorú vagyok állítólag. Én azt sem engedem, hogy a mester ne menjen oda hozzájuk, ha hívják. Mert ha azt akarjuk, hogy itt maradjanak a gyerekek, akkor csak jó véleménnyel lehetnek a gárdáról. Hozzám is odajönnek megcsinálni a gépet, menjenek oda hozzájuk is. Éppen most volt erről szó a főnökömmel, a műszakvezetőmmel, mert voltak ilyen gondjaink. Mondtam neki, hogy légy szíves, beszélj meg a mesterekkel, hogy a kislányokhoz is ugyanúgy oda kell jönni javítani, mint a szövőnőkhöz. Most úgy néz ki, hogy rendeződött ez a téma. Mert eddig legyintetek, hogy á, az csak tanuló. Ilyen szemlélettel nem lehet dolgozni.
- *Tesz valamit a gyár annak érdekében, hogy itt maradjanak a lányok?*
- Igen, például most is kapnak Mikulás-csomagot a gyerekek, nem csokoládé, hanem dezodor, meg ilyen érdekességek lesznek benne. Hogy egy kicsit jobb kedvvel legyenek itt. Egy kis karácsonyi jutalom is jut majd nekik, de azt még nem tudom, hogy micsoda. Igyekszik a vállalat, hogy megtartsa őket. Szükségünk van utánpótlásra, mert egyre többen mennek el nyugdíjba, kihasználva ezt a lehetőséget, hogy most korkedvezménytel lehet menni. Mert nálunk 48 éves korban el lehetett menni nyugdíjba. Most úgy néz ki, hogy ez teljes egészében megszűnik. Nekem öt évem van hátra, de valószínű, hogy nem öt, hanem hat vagy nyolc lesz belőle, ahogy halljuk. Ez nagyon szomorú dolog. Én már nagyon elmennék. Huszonhét évet húztam le idáig, és nagyon sokat dolgoztam a cégnek. Hát a három műszak már egymagában elég, aztán valamikor még GMK is volt, amikor szombat-vasárnap is dolgoztunk. Olyan is volt, hogy huszonegy órát bent voltam, pedig akkor farmerszöveteket szőttünk, és az eléggé kényes. De az embert a pénz, meg a kollektíva hajtotta. Elfelejtettük a fáradtságot. Lehet, hogy ma már nem tudnám megcsinálni.
- *Van családja?*
- Van, igen. Egy huszonkét éves lányom van. Itt érettségizett a középiskolában, őneki olyan beosztása van, hogy raktárra adja a kész árut, ő címkézi fel a kész árukat, ami kimegy Amerikába. Emellett ő az üzem adminisztrátora, úgyhogy kettős feladata van, elég kis pénzért. Sajnos.
- *Szívesen ajánlotta a lányának ezt a munkát?*
- Hát ő nem nagyon akarta, de második osztályos volt mikor megkötöttük itt vele a vállalati szerződést. Szerződést kellett kötni, mert akkor, amikor ő végzett, négy évvel ezelőtt, lehet, hogy másképp föl se tudta volna venni a cég. Akkor rögtön üzembe került, a szakmájába, mert ő kötő-hurkoló szakon végzett. Ott volt gyártásközi ellenőr, és egy éve van itt a másik beosztásban is. Eleinte rossz volt neki, mert nehezen szokta meg, de most már nagyon szeret ott lenni. Csak a pénz lenne több. De általában mindenki azt hajszolja, a pénzt, ami mindig kevés.
- *Mi lesz a szakmával, ha nem jönnek majd dolgozni?*
- Azért bízunk benne, hogy jönnek. Sok fiatal van még, csak-csak lesz utánpótlás, ha mi elmegyünk nyugdíjba, akkor is. Szerintem itt a kormánynak is tenni kéne valamit. Kevés az, hogy beiskolázunk. A textilipart kéne fellendíteni. És ez mind a kormánynak tartozik, azt hiszem. Kormány szintű az, hogy fellendítse egy kicsikét, és ne tegye tönkre ezzel a nagy privatizációval a vállalatokat. Ez már politika.

– *Lát-e valami különbséget, hogy régen milyen megbecsülése volt a szakmának, és most milyen?*
 – Ó, persze. Most azon kívül, hogy megkapjuk a fizetésünket, különösebb megbecsülésben nem részesülünk. Holott azelőtt a kiváló dolgozóktól kezdve, az ipar kiváló dolgozója, a könnyűipar kiváló dolgozója, ilyesmiben részesült az ember. Negyedévenként meg mindig volt egy kis plusz pénz, amit kapott az ember, azért, mert többet tett le az asztalra, mint a másik. Vagy jobban dolgozott. Ez rossz dolog, hogy ilyen most nincs. Az új rendszerben a kormányváltás óta eltöröltek mindent. Nincs megbecsülve sehol se az ember, se a textiliparban, se sehol. Én kétszer kaptam kiválót, egyszer a könnyűipar kiválóját. Eljutottam ilyen nemzetközi szövetségi versenyre is, Bulgáriába, ahol megnyertem a versenyt. Addig magyar versenyző még soha nem hozta el az első helyet. Én elhoztam az én kategóriámban. Mert 35 év volt az egyik kategória, 25 meg a másik. Két kategóriát indítottak. És akkor jó érzés volt haza jönni, mert itthon megkaptam a kiváló dolgozó címet. Akkor még ilyen brigád dolgok is voltak, és engem mint brigádvezetőt a kis brigádom meglepett ajándékkal. Ma már ez sincs. Ez rossz, mert az emberek el vannak fásulva, nem törődnek egymással. Mindenki csak a pénzt hajszolja. Jobb volt az a kis közösség. Hol elmentünk együtt képtárba, vagy szórakozni egy kicsit, társadalmi munkázni. A fizetését föl se vette az ember. Úgy jobb volt. Most semmi nincs, semmilyen mozgalom. Mi, szövetségek szoktunk néha ilyen kis házi ünnepséget rendezni, pl. nőnapkor. Most egy hónapja is a szövetségek szervezték, hogy jöjjünk már össze egy kicsit, mert mindenki el volt fáradva, mindenki úgy érezte, hogy szétzilált a nép. És akkor összefogtunk, és csináltunk egy vacsorás ünnepséget egy kis zenével. Jól kibeszélggettük magunkat, elmondtuk egymásnak, milyen gondunk, bajunk van. De ez olyan ritka, mint a fehér holló.

Most végül is a fizetésünkön kívül más megbecsülésben már nincs részünk. 90 óta, amióta ez a kormányváltás lett, minden megszűnt. Közvetlenül a kormányváltás után nem volt munka. Nyolcvan százalékon voltunk otthon. Leállt a cég, nem volt munka. Szóval az egy nagyon nehéz időszak volt. Két és fél évig tartott. Nemrég indult meg a cég. Nagyon sok embert elküldtek akkor. Megpróbálták nyugdíjba küldeni az embereket korengedménnyel. De volt olyan is, akinek felmondtak. Akkor nagyon sokan elmentek. Aki beleesett a kosárba, az biztos nem örvendezett. Azért próbáltak olyanokat elküldeni, akiknek a munkájával valamilyen gond volt. A törzsmagot végül is nem bántották. Csak úgy bántották, hogy fölajánlották, hogy na, akkor nyugdíjba vonulhattok. Például aki 51-52 éves volt, az elmegetett nyugdíjba. Sokan vállalták, mert akkor ez a két és fél év olyan nehéz volt, az ember idegeit fölörölte az a rettegés, hogy mikor zárunk be. Bezárunk vagy nem zárunk. Hazaküldenek-e bennünket nyolcvan százalékra, vagy fizetés nélkülre.

A szakszervezet nem sokat tett. Egyszer próbáltunk leállni egy kis időre. Nem sztrájkyszerűen, csak próbálkoztunk. De azt mondták, hogy ne csináljuk, úgyse kapunk bért rá. Inkább próbáljunk meg alkudni, hátha a jövőben majd javul a helyzet. Végül is maradtunk, nem csináltuk a sztrájkot. Abban maradtunk, hogy bízunk, legyünk optimisták.

Persze az összefogás sem mindig sikeres. Nincs nagy összetartás az üzem területén. Ilyen kérdésekben elég széthúzó a társaság. Mindenki félti a maga posztját, a szövődő ugyanúgy mint a mester, és nem nagyon mozdulnak rá az ilyen témákra.

– *Mit vár a mostani kormánytól?*

– Ettől a kormánytól elsősorban jobb megélhetést várnánk, jobb gazdasági helyzetet kéne, hogy teremtsenek. Mert a mezőgazdaságot tönkretették, pedig a textilipar is abból él bizonyos mértékig a kendertermesztés miatt. Az ipart helyre kellene nagyon tenni. És nem utolsó sorban nem befagyasztani kellene a bért, hanem többet adni.

(Az interjút Jánosa Bernadett készítette)

GÉPIPARI TANMŰHELYVEZETŐ

“Az elkészült munkadarabot kidobtuk a hulladékba”

– Mondjon néhány szót a családról, a származásáról.

– 48 éves vagyok, nő, 2 gyermek apja. A lányom faipari technikumban érettségizett, majd egy külkereskedelmi felsőfokú végzettséget szerzett. Szabadúszó, nincs különösebben lekötve. A fiam 22 éves, jelenleg katona. Neki számítástechnikai programozó a szakmája. Vállalkozó, ebből is él, a leszerelés után komolyabb tervei vannak. A feleségem könyvelő, ő is félig-meddig vállalkozó, különböző kft-knek dolgozik otthon, teljesen gépesített könyvelést végez. Ennek különösebben nem örülök, mert nem 8 órát dolgozik, hanem látástól vakulásig. Nagyon érdekes dolog állt be most nálunk, én is följánlottam, hogy vállalnék másodállást, mert az alapfizetésből megélni nem valami vidáman lehet. De ő azt mondta, hogyha én inkább otthoni dolgokat végzek, ebbe beletartozik a takarítás, főzés, minden -, akkor neki az többet ér, mert végül is ha ő dolgozhat, többet keres, mintha én elmennék másodállásba.

1946-ban születtem Németországban. 3 év múlva tértünk haza, édesapám katonatiszt volt és ilyen formában kerültünk oda ki. Az általános iskola elvégzése után, tehát a 60-as évek elején, középiskolába, főleg gépipari technikumba szerettem volna bekerülni, de az akkor nagyon bonyolult volt. Olyan rendszer működött abban az időben, hogy előfelvételi volt, el kellett menni valahova dolgozni, és akkor a következő évben már mehetett az ember technikumba. Én nem akartam elmenni dolgozni, hanem jelentkeztem ipari tanulóknak, és egy év után az édesanyám azt mondta, ha már ezt elkezdtem, előbb fejezzem be és utána menjek oda. Így is történt, géplakatos szakmában szakmunkásvizgát tettem, majd elmentem technikumba. De közben behívtak katonának, 64-től 66-ig katonai szolgálatot teljesítettem. Majd leszereltem, és rá 2 évre gépipari technikus oklevelet szereztem. Nem túl sok munkahelyen dolgoztam. Általában azokon a munkahelyeken, ahol dolgoztam, eltöltöttem 10-12 évet. Előbb a Vegyesipari Javító Vállalatnál dolgoztam csoportvezetőként, utána átmentem a Ganz Villamossági Művekhez, mint próbatermi ellenőr. Voltam egy két éves minőségellenőrző tanfolyamon, amit a Műszaki Egyetem szervezett. Ebbe beletartozott a spektroszkópos vizsgálatról a villamos műszerek, mechanikai műszerek pontos ismerete, használata. Urána művezetőként, üzemvezetőként dolgoztam a Ganzban. Akkor, őszintén megmondom, én már láttam, hogy problémák vannak, ez 77-78-ban volt, érződött, hogy az ipari vállalatoknál gondok lesznek. Én már ezt megelőzően másodállásban dolgoztam az ATI-nál 5 évig, autóvezetést, autószerelést oktattam. Ez volt az egyik dolog, ami miatt a pedagógus pálya felé fordultam, a másik pedig, hogy a családon belül is sok pedagógus van. Nem volt nagyon nehéz váltani. 1980-ban itt a szakmunkásképző intézetben egy pályázatot írtak ki, addig a szakmunkásképző intézetnek mechanikai mérőterme nem volt. Pályázatot írtak ki erre az állásra, mechanikai mérőterembe laborvezető szakokatátót kerestek. Megpályáztam az állást, az előtte lévő munkám, a rendelkezésre álló szakmai végzettségem és a papírok szinte predesztináltak arra, hogy ide kerüljek. Meg is kaptam az állást, egy évvel előbb foglaltam el, mielőtt a próbaterem elkészült. Magát a próbatermet már én hoztam létre. Az első darabtól az utolsóig magam terveztem, a pénzt megkaptam rá. Abban az időben 1 millió forint beruházással készült el, nagyon sok pénz volt ez 1980-ban. Ma is megvan ez a mechanikai mérőterem, mindenféle mechanikai mérőeszköz megtalálható benne, ami az iparban van, a legújabban használatos digitális műszerek és mechanikai mérőeszközök kivételével. Ezekre egyelőre nincs pénzünk. Bár vannak fejlesztési elképzeléseink, pillanatnyilag ennek gátat szabnak az anyagi lehetőségek.

– Meddig tudtak lépést tartani a technikai fejlődéssel?

– Kb. olyan 1985-ig. 85 után- jelentkeztek az első komolyabb anyagi gondok. Akkor kezdődött az, hogy az eszközök ára ugrásszerűen megemelkedett, és jelentkeztek a digitális műszerek. Ezeknek az ára nagyságrenddel magasabb a mechanikus műszerekénél, és akkor ezt már nem tudtuk beszerezni. Például egy nagy műhelymikroszkópot szeretnénk volna vásárolni. Amikor először érdeklődtem, közel 100 ezer forintért meg lehetett volna szerezni. Akkor már 100 ezer forint jelentős összeg volt, és anyagi okokra hivatkozva elhalasztottuk a beszerzést egy évvel. De egy évvel később ugyanaz a műszer már 300 ezer forint volt. Úgyhogy ezeket a műszereket nem is vették meg, a mai napig sincsenek meg. Minden évben beveszem a tervbe a beszerzésüket.

– *Milyen beosztásban kezdte itt a munkát?*

– Laborvezető szakoktatóként. Tanítottam mechanikai mérést, szakrajzot, szakmai ismeretet, ritkán anyag-ismeretet. Azt nem nagyon szerettem középiskolában sem, de a szakmai ismeret kifejezetten vonzott, nagyon szerettem. Szakmai gyakorlatban pedig a mechanikai méréssel foglalkoztam. Akkor elsősők voltak csak a mi tanműhelyünkben. Akkor az a rendszer volt, hogy az intézeti tanműhelyek csak első éves tanulókat fogadtak, a fémipari alapképzéssel foglalkoztunk. Majd másodikban a szakmai képzésben, illetve harmadikban a speciális képzés időszakában elmentek a tanulók vállalati tanműhelyekhez. Az alapképzés mindenféle fém- és villamos ipari szakmát érintett, gépszerelő, géplakatos, autószerelő, autóvillamosság szerelő, háztartási gépszerelő és így tovább. Abban az időben közel 31 szakmát oktatott az intézetünk és ennek a fele fém- és villamos-ipari szakma volt. 1982-ben Dunaujvárosban elkezdtem a főiskolát műszaki szakoktatói szakon, 6 féléves volt, főiskolai diplomát adott. Ezt sikerült is megszerezni 1985-ben, szigorúan munka mellett. Nem kötöttem tanulmányi szerződést, a saját költségeimet én fedeztem, az utazást, tandíjat, mindent. Nem voltam híve annak, hogy szerződés formájában lekössem magam. Nem azért, mintha el akartam volna innen menni, csak nem szerettem az ilyen hosszú távú szerződéseket, engem nyomasztanak. Végigcsináltam, 85-ben végeztem. Éppen 85-ben volt az intézetünknel szerkezeti átalakulás. Az addigi igazgató elment, az igazgatóhelyettes lett az igazgató és a tanműhelyvezető lett az igazgatóhelyettes, és az új tanműhelyvezető kinevezésénél rám esett a választás. Fölajánlották, egy év próbaidőszakra felkérték, vállaltam. Intézetben belül vezetői posztokra nem pályázna, mert az igazgató nevezi ki az embereket. Egy évig mint megbízott tanműhelyvezető tevékenykedtem, aztán közölték velem, hogy a munkámmal elégedettek, amit egy év alatt csináltam, rendkívül eredményesnek tekintik, és megkaptam a végleges kinevezést. Ilyen értelemben 85-től napjainkig mint tanműhelyvezető tevékenykedem. Első időszakban még tanítottam, ruhaipari szakmában mechanikát, géptant. Tanítottam szakmai ismeretet szerszámkészítőknél, szakmai ismeretet géplakatosoknál. Később pedig, ahogy a tanműhely struktúrája, szerkezete, felépítése megváltozott, erre egyre inkább nem volt idő. Nem volt lehetőség, hogy akár heti 4 vagy 6 órát is tanítsak, az igazgató javaslatára nem kaptam órát, hanem teljes erővel a tanműhely ügyeinek intézésére fektettem rá. Ez indokolt volt, mert akkor volt 15 szakoktató, akiknek a feladatát össze kellett fogni, irányítani kellett, ellenőrizni kellett, szakmai tanácsokkal kellett ellátni őket, és így tovább. Azon kívül volt 15 technikai dolgozó, gépkocsivezető, karbantartók, akiknek a munkáját szintén nekem kellett irányítani, felügyelni.

85-ig itt az volt a felállás, hogy fémipari alapképzés címén a tanterv alapján elkészült tanmenetnek megfelelő munkákat kellett a tanulóknak a begyakorláshoz biztosítani. Ez teljes mértékben inproduktív volt. Azt jelentette, hogy a tanuló elkészítette a munkadarabot egy meghatározott idő alatt, azt a szakoktató megnézte és valamilyen osztályzatot adott rá. Amikor ez megtörtént, az elkészült munkadarabot kidobtuk a hulladékba. Én iparból jött ember voltam, és itt azt láttam, hogy elkészítünk valamit, amivel nem csinálunk semmit. Ez engem rendkívül irritált. Főiskolai szinten frissen voltam töltve pedagógiával, úgy láttam, hogy ez pedagógiai szempontból rendkívül rossz. Rossz az, hogy én a tanulót arra kényszerítem, hogy valamit szépen csináljon meg, majd kap rá egy osztályzatot és kidobjuk a szemétkébe. Nem volt a tanuló számára semmi ösztönző, hogy mért csinálja meg azt jobban. Volt egy olyan elképzelésem, hogy készítsünk valamilyen terméket. Itt kezdődött az én maximális leterhelésem, hogy elkezdtem üzlettel foglalkozni. Elmentem különböző, akkori fém-nagykereskedelmi vállalatokhoz, amik akkor még működtek, és megkérdeztem, hogy milyen egyszerű termékeik vannak, amiket mi is el tudunk készíteni. Egyáltalán van-e valami, amit nem tudnak beszerezni, kellene és fémből van. Összegyűlték különböző kisebb dolgok: ácskapocs, enyvfőzőedény, kalapács, üstház, amire bizony van piac. Megállapítottunk egy árat, természetesen pontos kalkuláció alapján, megegyeztünk a céggel, átvette tőlünk. Mi a kisiparral szemben is rendkívül versenyképesek voltunk, mert nekünk adót nem kellett fizetni. Ez nem vállalkozási alapon ment, hanem egyszerűen a tanulók a tantervben előírt követelményeknek megfelelő munkát végeztek, és hogy ne dobjuk ki, eladtuk. Ez mind a mai napig nem megy vállalkozásként, mert ha én csináltatok 20 üstházat és abból 5 selejt - márpedig ez előfordul, mivel egy tanulótlól nem követelhetek 100 százalékos teljesítményt -, akkor én azt minden további nélkül le tudom selejtezni és kidobom a hulladékba. De a maradék 10-15-öt el tudom adni. Ezen kívül különböző külföldi

katalógusokból néztünk ki termékeket, például földkapát, kis kézívetőgépet, sertészetető vályút. Megcélzottuk azokat az embereket, akik munka mellett ilyen 200-400 négyyszögöles kis hobbykerteket tartottak fent, hogy ne ásóval kelljen nekik dolgozni, ne lókapával kelljen nekik egy 200 négyyszögöles telket megkapálni. Kis kapákat, vetőgépeket és egyéb kis mezőgazdasági "gépeket" gyártottunk, óriási volt rá a kereslet. Annyira óriási, hogy az akkori minimális bevétel 5-600 ezer forintra rúgott éves szinten, ami akkor nagyon jó pénzt volt. Ma már a 2 300 000-nél tartunk.

– *Kisboltot nyitottak, vagy viszonteladóknak adták el?*

– Egyszerűen beültem az autóba és körbejártam az országot. Debrecen, Kecskemét, Szolnok, Sopronig eljutottam. Ez csapatmunka volt, az én szerepem az volt, hogy az ötleteket keressem, kerestem a más utat, és amikor megtaláltam, összehívtam a csapatot. Elmondtam, mi az elképzelésem, és ebben a csapatban segítőkre találtam. Azt mondták, ez tényleg jó ötlet, és még tovább finomították, és így alakult, gördült tovább. Nekem aztán csak az volt a feladatom, hogy mikor megegyeztünk, hogy ezt így csináljuk tovább, felügyeltem, hogy az tényleg úgy menjen. Ne legyen az, mint ahogy gyakran tapasztaltam kisebb vállalatoknál, hogy terveztek-terveztek, a tervek mindig megbeszélést, és megint terveztek, aztán tönkrementek. A tervek végre kell hajtani! Ha menet közben probléma adódik, azt lehet módosítani.

– *Elkészítették a munkadarabot és elindult vele?*

– Igen. Megcsináltunk egy mintadarabot. Feltettünk egy tolikapát, egy vetőgépet, egy üstházat, egy vályút, ezt-azt-amazt az autóra és elindultam. Emlékszem, én voltam az első, aki kitalálta, hogy névkártyát kell csináltatni. Mikor megemlítettem a műszaki vezetőnek, meg a tanműhelyvezetőnek, hogy csináljunk névjegyet, mindenki kiakadt, hogy micsoda úri allűrjeim vannak. Nem úgy van. Mikor elmegyek tárgyalni, mindig le kell írni, hogy ki vagyok, mi vagyok, hol talál meg. Egyszerűbb, ha csináltatok egy névkártyát, otthagynom, keressen meg, ha valamire szüksége van. Megcsináltuk, elindultunk, vasboltokat, fém- és villamos ipari kereskedelmi cégeket kerestünk meg, és fölajánlottuk a termékeinket. Volt aki azt mondta, hogy neki mindjárt kell 50 vagy 100 db, volt aki azt mondta, küldjünk oda 2-2-db-ot mindenből és ha beindul a piac, akkor majd rendel. Nagyon jól ment. Rendkívül jó partnerünk volt például Szolnok. Volt olyan év, amikor csak sertészetető vályúból 3 ezret rendelt. Egészen 1989-ig, a fordulat évéig nagyon jól működött a dolog. Nagyon sokat futottunk, én nagyon keveset voltam szabadságon. Nagyon szerettem csinálni, mert változatos volt, mert tele volt kihívásokkal, tele volt olyan dolgokkal, amit meg kellett oldani, előttem nem csinálta még senki. Eljöttek hozzánk tapasztalatcserére nagy szakmunkásképző intézetek, akik nagy pénzekkel voltak tele, de ezt nem tudták megvalósítani. Keresték, hogy hol van ennek a titka. Szinte félt volt, hogy a mi oktatási tanműhelyünk átnyúlik termelőegységbe. Időnként nekem is vissza kellett fogni magam. Volt, hogy a megrendelésekre nemet kellett mondani, mert a kapacitásunk behatárolt. Egy elsőéves tanulóknál általában 40-50%-os teljesítményt várunk el. Másodéveseknél 60-70%-ot, és a harmadéves tanulóknál várunk el 80-90 százalékos eredményt. Nekünk a kapacitásunkat ehhez kellett igazítani. A megrendeléseket ennek alapján lehetett elfogadni. Volt még olyan probléma is, hogy nyáron mi leállunk. A kötelező nyári gyakorlat után - az jó egy hónap- leállunk, tehát nincs semmi. Úgy kellett terveznünk, hogy erre az időszakra is legyen tartalék. Ha netán jön rendelés, akkor mindenféleképpen tudjunk adni, hogy a már bejárt utat, a partnereket ne veszítsük el. A másik nehézség az volt, hogy mikor bejönnek szeptemberben az új tanulók, még semmit nem tudnak. Nem buták, csak még keveset tudnak. Meg kell tanítani, hogy mit hogyan csináljanak, és akkor általában eladó termék csak úgy októberre, novemberre, decemberre tud létrejönni. Ebben nekem a szakoktató kollegák igen komoly partnerek voltak, bizony ha olyan munkafázis jött, amit a tanuló nem tudott megcsinálni, a szakoktató megcsinálta. Így nagyon jól tudtuk tartani magunkat. 1989-ben a fordulat ott keletkezett, hogy ezek a cégek, amelyekkel mi partneri kapcsolatban voltunk, egyik napról a másikra megszűntek. Megszűnt a legnagyobb hálózat is, ami nekünk is a legjobb partnerünk volt, a Vídia. Országos hálózat volt, felszámolták, privatizálták, szétszedték, szétcincálták, és egyik napról a másikra megszűnt a megrendelés. Ez óriási probléma volt, mert az egyik legfontosabb feladatom mint tanműhelyvezetőnek a pedagógiai munkán túl az volt, hogy el kellett készítenem a következő tanévi oktatási-termelési tervet. Ennek az egész pedagógiai részét és az egész tervezését. Ez rendkívül komoly anyag, mert tartalmazza egyrészt a tanmenetek megújulásának elvárásait,

igényét, feltételeit. Továbbá tartalmazza azt, hogy mit akarunk gyártani a következő évben. Ehhez milyen nyersanyagra, kereskedelmi segédanyagra van szükség, és így tovább, és ezt szét kell bontani. A gépkocsikra mennyi üzemanyag kell, és a teljes költségvetést meg kellett csinálni. Addig, amíg ezek a vállalatok működtek, nem volt gond. Elküldtem egy udvarias levelet és kértem, ha megtenné, ha nem is teljes felelősséggel, de valamilyen irányszámot adna, hogy a következő évben milyen termékből mennyi rendelés várható, pluszmínusz 50 db nem jelent problémát. Nagyon rendesek voltak, általában ezt meg is írták. Abban a pillanatban, mikor a fordulat bekövetkezett, egyik pillanatról a másikra a tervezési időszakban teljesen magamra voltam hagyva. Szinte a hasamra ütöttem, és azt mondtam, hogy a következő évben ennyit le fogok gyártani, és feltételezem, hogy ennyit el is fogok tudni adni. Erre nekem semmilyen visszajelzésem vagy megerősítem nem volt. A másik dolog, hogy korábban a Vídia, mivel ő terítette az árut, megrendelt tőlem negyedéves bontásban 500 darabot. Ezentúl ez nem volt. A maszek boltosokkal kellett egyenként tárgyalnom, hogy miből kell 50 vagy 60 darab. Ezt folyamatosan vagy telefonon, vagy személyes megjelenéssel csináltam. Van olyan partnerünk Kiskunfélegyházán, ahol még soha nem voltam személyesen. Az anyagbeszerzőmmel már találkoztak, a műszaki vezetőm már volt ott, de én nem jutok el mindenhova. Nem is az a feladatom. A cél az, hogy azok a kollegák, akik itt vannak, a partnereim legyenek. Más iskolákkal is beszéltem, és voltam sok helyen, ahova meghívtak, és mindenhol azt tapasztaltam, hogy a tanműhelyvezető abba bukott bele, hogy mindent saját maga akart megoldani, és mindent utasítással akart megoldani. Ez nem megy. Énnekem ezeket az embereket meg kellett előbb győzni, magam mellé kellett állítani, hogy ők is akarják azt, amit én. Mert ha ők nem akarják, akkor nem lett volna soha semmi.

– *És mi történt 89 után?*

– Most nehézségeink voltak, mert újra föl kellett építeni az egész rendszert. Az addig működő egyik napról a másikra összeomlott. Abban az évben visszaestünk. Ott volt egy törés. Én sokkal hosszabb időre kalkuláltam a stagnálást. Azt gondoltam, hogy 93-94-ig is el fog tartani. De másfél év alatt sikerült feldolgozni az új helyzetet. Leültünk, megbeszéltük, hogy eddig így ment, ez most nem jó. Ne azt keressük, hogy miért nem jó, hanem hogy hogyan tovább, hogyan tudjuk ezt megoldani. Elkezdtük, végigjártuk, de most már nem a kereskedelmi vállalatokra koncentráltunk, hanem kifejezetten a maszekokat céloztuk meg. Megtudtuk, hogy például Bonyhádon valaki privatizáció folytán megvett egy vaskereskedést, odamentünk és jelentkeztünk, hogy az a termék ami ott van, az a miénk, csak eddig a Vidiától vette, most vegye tőlünk. Amint már jeleztem, a probléma itt az, hogy ő nem nagy tételt rendel, hanem 5-10-et, miért is rendelne a bolt többet? Na most fölosztottuk úgy a területeket, hogy amikor az egyikhez megyünk, mindegyiket megkérdezzük, hogy nem kell-e valami? És akkor úgy indulunk el, hogy ne legyen üresjárat. Ez be is állt szépen, 90-91-re ez beindult, és fölfelé ívelt. Saját gépkocsikkal, ún. intézeti anyagbeszerző gépkocsival jártunk. De számtalanszor előfordult, hogy a gépkocsivezető szabadságon volt, akkor azt mondtam, rakjuk fel a teherautóba, és én elvittem. Én nemcsak beszéltem arról amit a kollégáimnak mondtam és erőltettem, hogy nemcsak deklarálni kell azt, hogy én bármit vállalom, hanem amikor arról van szó, meg is kell tenni. Nekem nem derogált leszedni, fölrakni az autóra. Vertem köpenyt, kesztyűt, felkészültem, és nem csináltam ebből problémát.

– *Ez a lelkesedés mennyire volt dotálva?*

– Minden tanév végén, pontosabban a nyári gyakorlat végén az addig befolyt termelésből megfelelően kaptunk pénzt. Addig, amíg létezett az a fogalom, hogy jutalom, jutalom címén. Ilyenkor az intézet igazgatójával ez tárgyalás eredményeképpen jött létre. Kért tőlem javaslatot, hogy a bevétel hány százalékát szeretném szétosztani. Mondtam egy számot, az sok volt, akkor ő mondott egy másikat, amit én keveselltem. Ez alku tárgya volt mindenkor, amit aztán mindenki megelégedésére sikerült megoldani. Nem mondom azt, hogy ettől mindenki meggazdagodott, de kapott annyi pénzt, hogy abban az évben elmehetett a családjával nyaralni.

– *A szakoktatók mennyit kaptak?*

– Úgy 10-12 ezer forintot. A tavalyi évben a bevétel 2 millió forint volt. Ebből általában a legjobb szakoktató 22 ezer forintot kapott, de aki a legkevesebbet dolgozott, vagy leggyöngébb volt, az is kapott 10 ezer forintot. Nemcsak a szakoktatók, a technikaiak is kaptak. Ez nem jutalom volt, hanem célfeladat, ezt a munkáért

kapják, és nem választottam szét a pedagógust és a technikait. Az volt a szempont, hogy ki mit tett be a közös kalapba ahhoz, hogy ebből a közös kalapból jusson.

– *Az iskolánál mennyi maradt?*

– Maradt elég sok. Akkor ugye olyan rendszer volt, hogy ebből a 2 millió forintból kb. 1 millió ment el anyagra, 1 millió volt a tiszta bevétel, ennek a 25-30 százalékát lekanyarítottam szétosztásra. De ez közel 20 embert érintett. Ez nagyon szépen ment, az elmúlt évben még meg tudtuk csinálni. Majd jött két nagyon fontos változás, ami ezt az egészet megakasztotta. Az egyik nagyon fontos változás, ami már évekkel ezelőtt előre vetítette az árnyékát, hogy az oktatási-termelési terv a tanévre készül, a szorgalmi időre plusz a nyári gyakorlatra. Viszont az intézet gazdasági évben számolt és gondolkodott. Ez folyamatos ellentmondást, ütközést eredményezett. Mi befejeztük termelő tevékenységünket a nyári gyakorlat végével, ami általában július első hetére esett. Én csak azt tudtam kimutatni, hogy az elmúlt év júliusától eddig az év júliusáig mennyit termeltünk. Igen ám, csak közben mivel gazdasági évben számol az iskola, nekem az elmúlt év júliusától decemberéig az év elveszett, eltűnt. Nekem mindig csak abból volt merítésem, amit abban a gazdasági évben tudtunk hozni. Nekem ebből elképesztően sok vitám volt a főkönyvelővel. Értette, hogy én mit mondok, én is értettem, hogy ő mit mondott, csak egyszerűen ő sem tudott engedni, és én sem tudtam. Ezen az igazgató sem tudott segíteni. Én megértettem őket, hogy gazdasági évvel zártak, az a pénz vagy elment másra, vagy elvette az önkormányzat, mert erre is volt példa.

– *A tavalyi pénzt mire fordították?*

– Visszaforgattuk. Végül is bizonyítékom nincs rá, de határozottan tudom, hogy ha az önkormányzatnak pénzre volt szüksége, csak a szakmunkásképzőtől tudott elvenni, mert itt képződött ilyen értelemben plusz pénz, máshol nem. És akkor ugye ők az iskolákat egy kalapnak vették. Irritáló volt más intézmények szemében, hogy ebben az intézményben van pénz, önáluk meg nincs.

– *Milyen címen vették el?*

– Ehhez nem kell cím, mivel az oktatási pénz egy kalapban van. Egy iskola soha nem kapja meg a költségvetését, úgy, hogy azt mondják, 140 millió az éves költségvetésed, mi ezt jóváhagyjuk, és akkor átutalunk a számládra 140 milliót negyedéves vagy havi bontásban. Csak azt a pénzt kapja meg, ami bérre kell, meg a működtetésre és egyébekre. Egyszerűen azt mondják, hogy jó, nektek a bérek ebben a hónapban 11 millió forint, a működés 5 millió forint, jól álltok pénzzel, akkor működésre nektek csak 4-et adunk, mert van pénzetek. És akkor más intézmény kap helyettünk.

Most az én oktatási-termelési tervem egy fenékkal két lovon ül, mert megcsinálom a gazdasági évre a gazdasági költségvetést, ugyanakkor megcsinálom a másik részét oktatási évre is, és ezzel kihúztuk az elefánt talpából a szállkát. Igen ám, csak jött a másik probléma az új oktatási törvénnyel. A jutalom megszűnt. Ebben az évben például hiába hozunk 2 300 000 forintot, nem fogunk kapni pénzt. Biztos lehet más címen. de erről most ne beszéljünk, nem az én kompetenciám. Vannak megoldások, amibe én természetesen beleegyeztem. Hogyne egyeznék bele, úgy vagyok vele, hogy inkább kevesebb jusson, mint hogy addig verjem a tam-tamot, míg aztán semmi nem jut. Annak nincs semmi értelme. Nagyon örülök, hogy a kollégák továbbra is a partnereim ebben. Mikor összehívtam őket és elmondtam, mi van, nem ugrottak nekem, nem téptek, szaggattak ízekre, hanem tudták, hogy ez van, és meg fogjuk keresni az elkövetkező években a módját a kifizetésnek. Én már meg is találtam, javasoltam is, most lesz a Kollektív Szerződés megkötésének időszaka, és kidolgozok egy érdekeltségi rendszert. Ezt az érdekeltségi rendszert természetesen megvitatjuk az igazgatóval, a társadalmi szervekkel, szakszervezettel, iskolaszékekkel, mindenkiel, aki érintett és érdekelt. Ha ezt elfogadják, akkor beletesszük a Kollektív Szerződésbe és attól kezdve ez törvény. Egészen addig, amíg nincs intézeti szinten testületileg módosítva.

– *Attól, hogy piacról dolgoznak, tudják-e követni az elméleti tananyagot?*

– Nagyon fontos, hogy amikor mi termékeket gyártunk, sokszor megyek a műhelyekbe, szívesen beszélgetek a tanulókkal, akár az udvaron is. Csillogó szemmel mesélik, hogy láttuk ám, hogy amit csináltunk, ott van a kirakatban. A pedagógiai hatása ennek óriási. Mikor a tanuló azt kérdezi tőlem, és számtalanszor kérdezi: tanműhelyvezető, jó lesz így? Mindig azt mondom, kisfiam, neked tetszik? Ha te bemész a boltba, megvásá-

rolnád? Hát, mondom, nekünk úgy kell megcsinálni valamit, hogy ha bemennék az üzletbe és csak ez az egy darab volna, akkor is megvenném, mert tetszik. A tanulók is érzik, hogy ez most nem egy olyan dolog, hogy megcsináljuk és kidobjuk, hanem egy kicsit benne van az intézet hírneve is. Amit mi csinálunk, azon rajta van a címke. És ez nagyon fontos dolog. A követelmény az, hogy jó minőségben kell mindent megcsinálni. Ebből a hatalmas termékmennyiségből, amit csináltunk, egy-két reklamáció volt összesen. Ezt is úgy rendeztük le, hogy nem levelezgettünk, nem kerestük a magyarázkodást. Azt mondtam az anyagbeszerzőnek, tegyél be hármat, ülj be a gépkocsiba, menj el a reklamáló felhez, vedd el a rosszat, válassza ki a másik háromból az újat, próbálja ki ott előtted és ha jó, gyere el, kész. Nem állunk oda vitatkozni, hogy ő törte el, nem ő törte el, végül is nem ez a cél. Továbbra is azt mondom, ha mi csak nullszaldósan dolgoznánk, hogy a felhasznált anyag és a bevétel fedezi egymást, már az is jó dolog lenne. Hiszen itt alapvetően nem az a cél, hogy bevételt hozzunk, hanem hogy a tanulónak legyen munkája. Természetesen van egy tanterv is. A tantervben meg van határozva: hajlít, egyenget, fúr, szegecsel stb. A mi munkáinkon ezek nagyrészt megvannak. Ezt úgy kell elosztani, hogy amikor a tananyagba odaér a gyerek, akkor azt csinálja meg. És akkor van utána egy olyan időszak, hogy összeszerel, és akkor összeszerel. Kétségtelen, hogy ez így elmondva rendkívül ideális meggyőző, a valóságban azért nem egészen így megy. Van olyan dolog, hogy ezt ma meg kell szegecselni, mert holnap-holnapután el kell szállítani. Akkor megnézem, hogy a tanmenetben a szegecselés ettől a mai témától milyen messze van. Mert ha 2-3 témával van csak messzebb, akkor azt mondom, tessék azt ide elővenni, tanítsuk most meg a szegecselést. Ez a néhány témás eltérés maximum két-három hetet jelent, tehát nem fogok összeütközésbe kerülni az elméleti tananyaggal. A tanmenet általában úgy készül, hogy a gyakorlati tanmenet és az elméleti valahol mindig eltér. Én azt tartanám ideálisnak, ha minden kollégámnak meglenne a főiskolai végzettsége és tarthatna elméleti szakmai ismereti tanítást is. Akkor azt mondanám, hogy ennek a csoportnak a szakmai ismereti és gyakorlati tanítása a te feladatod. Akkor biztos, hogy az elmélet és a gyakorlat mindig lefedné egymást. De az elméletet tanító kollégák jelentős része soha nem volt gyakorlati szakember. Nem tudják, hogy a gyakorlatban mi történik. Bemegegy órát tartani, és ha egy olyan tananyaghoz ér, amit a tanulók gyorsabban befogadnak, gyorsabban feldolgoznak, akkor badarság lenne azt mondani, hogy nem megyek tovább, mert várok a gyakorlatra. Ha látom, hogy ebből mindenki jó, íratam egy felmérő dolgozatot és 90 százaléka jó, akkor egyszerűen tovább kell menni. Tehát ő sincs akkor figyelemmel arra, hogy a gyakorlat azt vette vagy nem vette. Biztos, hogy a tanév folyamán majd elérkezik egy olyan tananyagrészhöz, ahol viszont a tervezett óraszám nem lesz elegendő ahhoz, hogy azt fel tudja dolgozni. Ilyen elcsúszások vannak, de ez nem lehet olyan nagyságrendű, hogy konfliktust okozzon. A munkaközösségi értekezleteknek az a feladata többek között, hogy egyeztessen, hol tart a gyakorlat, hol tart az elmélet, nehogy túlságosan elszaladjanak. Szakmai munkaközösségek vannak. A fémek szakmában sokan vagyunk. Mienk a legnagyobb munkaközösség.

– *Hány tanár, és hány szakoktató van?*

– Az intézetünkben ebben az évben is, de ezt megelőzően is rendkívül magas volt a tanulólétszám. Azt lehet mondani, hogy a megyében a legnagyobb. Ebben az évben is 2300 tanulónk van és közel 20féle szakmát oktatunk. Ez az iskola valamikor csak szakmunkásképző volt, most szakmunkásképző és szakközépiskola. Van faipari technikus szak, faipari szakközépiskola, villamosipari szakközép, ruhaipari szakközép. Most indul be ruhaipari technikus szak is. A létszámnak mintegy a harmada szakközépiskolai, és a többi szakmunkásképzés. 2300 tanulónk és 164 dolgozónk van összesen. Ebből azt hiszem 103-104 a pedagógus, a többi technikai dolgozó. A technikai dolgozóba beleérték a főkönyvelőtől a takarítótig mindenkit. Szakoktató a pedagógus állomány közel fele, 40 valahány szakoktató van minden szakmából. Van géplakatos, gépszerelő, ruhás, fás, építő, mindenféle. Mindenkinek megvan a technikus végzettsége és a szakmából a szakmunkásvizsgája. Ez nagyon fontos dolog, ugyanis 90-ig ezzel oktathattott. Már a 80-as évek végén szó volt róla, hogy ez már nem elegendő, valamilyen pedagógiai végzettség is kell. Itt városon belül, mivel van Tanítóképző Főiskola, szerveztünk egyéves pedagógiai továbbképzést azoknak a szakoktatóknak, akiknek semmiféle pedagógiai végzettsége nem volt. Erről adtak is egy papírt, fel volt sorolva, milyen óraszámmal, milyen tantárggyal végezte el a tanfolyamot: pedagógia, pszichológia stb. Végül is ez vizsgás volt. Minden kollégámnak megvan ez a végzettsége. Van egy-két kollégám, aki 2 éves ún. felsőfokú pedagógiai végzettséget szerzett Pécsen vagy

Pesten. Ezt a mai napig is elfogadják felsőfokú végzettségnek. Ez jó, mert nagyon kevésnek van főiskolai végzettsége. Az én területemen 4 embernek van a 13-ból. Kijött a törvény, hogy nincs mese, főiskolai végzettséget kell szerezni meghatározott időn belül. Volt aki elkezdte, volt aki azt mondta, hogy ő már 40-en túl van, ő nem fogja újból elkezdni a középiskolás anyagot, hogy felvételi vizsgát tehessen. Tavaly 10-en mentek el, és ebből 4-5-nek nem sikerült a felvételi vizsgája. Annak ellenére, hogy jártak főiskolai előkészítőre. Lesz olyan, aki nem tudja elvégezni, erről meg vagyok győződve. Ezekkel majd kell valamit kezdeni. Most voltam Nyíregyházán, ott volt a Műszaki Pedagógus Kamarával kapcsolatban egy megbeszélés. Vagyunk tagjai innen tizen az intézettől. Ott is elmondtuk ezt a problémát, de mint megtudtuk, a Kamara már foglalkozott ezzel, de hogy ennek a végzettségnek a megszerzése térben, időben, anyagiakban hogyan fog megvalósulni, ezt még ők sem látják. Nekem meggyőződése, hogy ezt felül kell vizsgálni. Mert mi lesz ha a nálam lévő szakoktatókból mondjuk 8 nem fogja elvégezni. Akkor ennek a 8 embernek felmondunk? Annak ellenére, hogy 20 éve szakoktató, és remekül csinálja. És hol van a biztosíték, arra, hogy fel tudok venni 8 szakoktatót, akinek megvan a végzettsége? Ilyen nincs. Fölveszek másik 8-at, előírom neki a végzettséget, ő is itt lesz 10 évig, és őt is elküldöm, mert nem végzi el? Műszaki szakoktatói diplomát csak úgy tud szerezni valaki, ha megvan a gyakorlata, ez felvételi követelmény. Feltétel. Nem úgy van, hogy elvégzi a középiskolát, megtanulja a szakmát és jelentkezik szakoktatói főiskolára. Nem tudják elfogadni, mert nincs gyakorlata. Tehát itt a 22-es csapdája. Ezt a törvényt írásztal mellett találták ki. Nem olyan ember ötlötte ki, aki benne van a gyakorlati életben. Most ott voltam Nyíregyházán. A szakközépiskolából jött kollégákkal beszéltem. Nekik meg előírták azt, hogy szakközépiskolába egyetemi végzettség kell. Ha ő most 4 évet megcsinál, megkapja a mérnöki diplomát és akkor utána arra ráfejel egy pedagógiát, hogy meglegyen az egyetemi végzettségű műszaki tanárija. Könyörgöm, ez akárhogy számolom is, 6 év. Ha valaki üzemmérnök, műszaki tanári diplomával, ez főiskolai végzettség. Ő 46 éves, ha ő most erre még 6 évet ráfejel, akkor 52 éves. Megszerzi a végzettséget, 8 évig még eltanít vele és utána elmegy nyugdíjba. A másik dolog, amivel a törvény nem számol, hogy ezeket az embereket ki kell váltani, helyettesíteni kell. Az a minimum, hogy havonta 3 napra elmegy konzultációra. Ezzel még nem esett hanyatt az iskola. De ha kiveszi a tanulmányi szabadságát, azzal hanyatt fog esni.

– *Milyen a szakoktatók anyagi és erkölcsi megbecsülése?*

– Az anyagi elismeréssel nincsen különösebb gond, megmondom miért. Én kezdettől fogva tudtam, hogy ha szakoktatót akarok fölvenni, jó szakembert kell keresnem. Na most, hogy egy jó szakembert az iparból elcsábítsam ide az oktatásba, ahhoz meg kellett fizetni. Úgy megfizetni, ahogy akkor az iparban és pláne most megfizetik, erre itt nincs lehetőség. De azt mindenképpen szerettem volna elkerülni, hogy őt összehasonlítsák akár egy testnevelő tanárral, akár egy magyarossal, akár egy matekossal. Mert lehet, hogy a piacon volt tíz jó matektanár, de nem volt vízvezeték-szerelő-oktató, pláne olyan, aki nekem van. Most van olyan szakoktatóm, éppen most szereztem, akinek megvan a víz-szerelő, központi fűtő-szerelő szakmunkásvizsgája, megvan a gáz- és gázkészülék szerelő szakmunkásvizsgája és mesterlevele van belőle, plusz van egy érettségije. Mindből külön-külön vizsgázott. Gázszerelésből a mestervizsgát is megszerezte. Ez azt jelenti, hogy egy teljes rendszert felépíthet, egy teljes rendszert felújíthat, és alá is írhatja. Ez nagyon fontos dolog.

– *Akkor jobb is a fizetése.*

– Azt nem mondanám, hogy jobb, de körülbelül ugyanott van. Most mi okozhatja a feszültséget? Az, hogy annak a magyaros kollégának egyetemi vagy főiskolai végzettsége van. Ezért én mindig ózdkodom attól, hogy ilyen összehasonlításokba belemenjünk. Én azt mondom – emiatt aztán bizonyos elméleti kollégák körében nem vagyok népszerű –, hogy a kereslet-kínálat határozza meg, hogy mit, hogy, mikor, miért.

– *Ha a szakoktatók a termelésben sokkal többet keresnének, nem a gyengébbek jönnének tanítani?*

– Az idősebbeket kivéve bármelyik szakoktató kollégám ebben a pillanatban ha jobb ajánlatot kap, el fog menni. Nekem mindenféleképpen kompromisszumot kell kötni. Ez ugyanígy igaz bármelyik elméletet tanító mérnöktanárra, fizikusra, matematikusra, bárkire. Állítom, hogy ha bármelyik fizikát tanító kolléga kapna valamilyen kft-ben egy olyan helyet, ahol háromszor ennyit keresne, abban a pillanatban irthagyná a katedrát.

Ez nemcsak a szakoktatóra igaz. Az egész pedagógus társadalomra igaz. Bárki elmenne jobb pénzért, nagyon kevés az, aki megállottan csinálja.

– *Hány százalék az olyan szakoktató, akit szívesen lecserélne?*

– Egyharmadára azt mondanám, ha jönne jobb, akkor cseréljünk. Kétharmadára azt mondom, hogy nagyon jó, a szakmájának ismerője, autodidakta módon képezi magát tovább, bújja a szaklapokat. Ez kiválglik akkor is, mikor összejövünk és elkezdünk beszélgetni. Nyilvánvaló, hogy sokkal többet tud pl. az autószerelésről, mint ami a tananyagban benne van. Aztán vannak olyanok is, akik elvannak, a középérősséget képviselik. Rájuk lehet bízni a feladatot, de jobban oda kell rájuk figyelni.

– *Egy-egy szakmán belül hogy alakul a munkamegosztás?*

– Általában a szakoktatónak 28 kötelező órája van. Ebben a 28 heti kötelező órában – ez természetesen kevés, mert ha első éveseket oktatok, akkor heti 35 óra a tananyag – neki már túlórája van. Ha második, harmadéveseket oktat, akkor heti 40 óra a tanulóknak kötelező, tehát még több túlórája képződik. Maga az oktatás naponta három fő részből tevődik össze. Van egy ún. bevezető foglalkozás, amikor az az napra rendelt tananyag témája kerül megbeszélésre. A szakoktató feladata az is, hogy ne csak odaálljon és frontálisan elmondja, miről van szó, hanem be is mutassa. Felkészülésre is szükség van. Ha holnap foglalkozásom van, odakészítem mindazokat az eszközöket, anyagokat, szerszámokat, amelyekre szükségem lesz. Amikor azt tanítja, hogy hogyan kell a kalapácsot megfogni, hogyan kell a kalapáccsal ütni, neki kötelessége azt be is mutatni. Amire én még fel szoktam hívni a figyelmet, az az, hogy nem elegendő azt mondani, hogy így fogd meg a kalapácsot, így üss vele, hanem arra is koncentrálni, hogy miért kell úgy megfogni. Gondoljon arra, hogy amikor ő gyerek volt, őbenne is állandóan a miért motoszkált, miért kell a kalapácsot úgy megfogni? Mikor órákat, foglalkozásokat látogatok, mindig az a vesszőparipám, hogy a miértre tessék választ adni. A másik pedig az, hogy tessék összefoglalni. Tudják rólam, hogy nagyon szeretem azt, ha demonstrálnak. Nem azért, mert Comenius valamikor kitalálta, hanem egyszerűen azért, mert én is azt mondom, és a pedagógiai szakirodalomban is el lehet olvasni, hogy azt, amit csinál, és amit lát, annak a 80 százalékát képes megjegyezni a tanuló. Amit csak hall, annak jó, ha 30-40 százalékát. És különösen igaz ez a szakmunkástanulókra, mert merem állítani, hogy nem a krémje jön ide. Az elmegy a kiemelt gimnáziumba meg a szakközépiskolába és ide jön a maradék. A második szakasz a begyakorlás. Hogy most ez produktív terméken, vagy in produktív terméken történik, ez már a tanműhelyvezető szervezésén múlik. És jön a harmadik, a befejező szakasz, amikor az a kötelessége a szakoktatónak, hogy leosztályozza a napi munkát: a magaviseletet és az elkészült dolgokat, a munkafázist, a hozzáállást stb. Én itt azt kérem – és ezt be is tartják –, hogy az értékelést beszéljék meg a tanulóval.

– *Az ellenőrzőbe beírják a jegyet?*

– Beírják az ellenőrzőbe és a gyakorlati csoportnaplóba is. Nagyon fontos, ha én adok egy 3-ast vagy 4-est, akkor tudja a tanuló, hogy miért kapta. E nélkül soha nem fog tudni javítani rajta. Meg kell neki magyarázni, hogy azért kislám, mert itt ez ferde, ez szűkebb, ezért nem lett 4-es, mert ez ez a hiba van rajta. Valószínű, hogy ha ez a tanuló olyan, akkor biztos, hogy holnap jobban oda fog figyelni, mert esetleg szeretne egy jobb jegyet. Ez azért általánosságban nem jellemző a tanulókra. Ha 2-es, akkor már otthon nem húzza ki a gyufát, és el van intézve.

– *Hogy lehet ezt összeegyeztetni azzal, hogy piacra dolgoznak?*

– Pl. van egy bevezető foglalkozás - ma a szegecselés a téma. Bemutatja a szegecseléstípusokat, a szegecselés szerszámaikat, elmondja a munkavédelmi előírásait. Majd ezt követően in produktív tevékenységet folytat 1–2 órában. Kap a tanuló egy lemezt, fúrót, kifúrja, szegecseli. Megnézi a szakoktató, ez egy jegy. Utána pedig három óráig a termékekre állunk rá, ha éppen az aznap téma nem illik bele. De ha beillik, akkor egész nap a terméket fogja a tanuló csinálni.

– *Előfordul, hogy olyan szakmai munkát is csinál a tanuló, ami nem tartozik a szakmájához?*

– Attól függ, hogy hányad éves. Ha első éves, neki egy évig fémipari alapképzés van. A fémipari alapképzés időszakájában a szakmai képzés rejtve marad. Nem jelenik meg - ha ő például autószerelő - neki az autószerelés mint szakma, neki fémipari alapképzés van. Ha megnézné a tanmenetét bármilyen fémipari szakmának, azzal kezdődik, hogy mérőeszközök, egyengetés, hajlítás, nyújtás, reszelés, kalapálás és így tovább. A

csőszerelőknél is pontosan ugyanaz van, mint az autószerelőknél. Második félévben kezdődik a szakmai alapozás: a cső levágása, menetmetszés, a legegyszerűbb dolgok. Tehát ebben a szakmában már az első év második felében jelentkezik a szakmai jelleg. De például az autószerelőnél, géplakatosnál, mezőgazdasági gépszerelőnél, szerkezetlakatosnál csak a második évben. Arra azért a szakoktató is nagyon figyel és én is, hogy a tantervtől, a tanmenettől nagy elrugaskodások ne legyenek, ezt mederben kell tartani.

- *A szakoktatók mennyire vannak benne az iskolai életben?*
- Semmivel sem kevésbé, mint bármelyik elméleti tanár. Mondok egy érdekes dolgot. Vannak rendezvények, amelyekre sokkal jobban meg tudom mozgatni a szakoktatókat, mint a tanárokat. Például a gólyabálra vagy a szalagavatóra. Nem kis dolog ez egy ekkora intézménynél, ahol megjelenik közel ezer tanuló.
- *Önök mi a beosztása?*
- Mint tanműhelyvezető az intézet vezetőségének is tagja vagyok. Úgy áll föl a csúcs, hogy igazgató, igazgatóhelyettes, tanműhelyvezető. Hozzáam tartoznak a fém- és villamos ipari szakoktatók, akik bent vannak a tanműhelyben és akik kint vannak a vállalatnál. Tehát mind a 14 fém- és villamos ipari szakoktató hozzáam tartozik. Hozzáam tartozik a tanműhely működtetése teljes mértékben. Erre nekem van 3 tétemkásom, van egy udvaros, egy gépkocsivezető, van egy műszaki vezetőm és egy műszaki ügyintézőm, adminisztrátorom, gépkocsi előadóm.
- *Milyen nagy a tanműhely?*
- A tanműhelyben van 10 műhely, kiegészítő műhelyek, TMK, raktárak, stb.
- *Milyen a műhelyek felszereltsége?*
- A felszereltség elképesztően elkeserítő. Főként az, hogy nincs pénz a modern technológiára. Én most boldog voltam, mert kaptam 800 ezer forintot anyagra, és év végén 350 ezer forintot kaptam szerszámra. Boldog voltam, hogy tudtam venni például a vízeseknek egy menetvágó gépet. Ez is 103 ezer forint, tudtam venni pneumatikus kézi lemezvágó ollókat, sarokcsiszoló gépeket, fűrőgépeket. De nem ez lenne a cél. Ez olyan dolog, hogy a múlt gépein próbáljuk tanítani a jövő szakmunkásait. Alapvető hiba. A probléma ott van, hogy a rendszerváltás, a fordulat évében az addigi struktúra hanyatt esett, úgy ahogy volt. Az újat pedig nem teremtték meg. Ami kijött a szakképzési törvényben, tele van ellentmondással. Frogatunk mi a Művelődésügyi Minisztériumba, az Ipari Minisztériumba, mindenhova, de az egyik helyről dobják a labdát a másikra. Hol kezdődik a probléma? Ott, hogy az iskolákat ösztönzik arra, hogy vállalkozzanak, pénzt teremtsenek, a vállalkozókat meg arra, hogy oktassanak. Minek kellett ezt így kitalálni? Mért nem lehet, hogy az iskola oktasson továbbra is, mert ehhez ért, a vállalkozó meg vállalkozzon. Azt várják, hogy a vállalatok megszűnésével majd a vállalkozók fogják a szakmai gyakorlati munkahelyeket biztosítani a tanulók számára. Ez idealizmus. Mert egy vállalkozó 2-3, maximum 5 tanulót tud főlállalni, de az 5 már sok. Nem tudja az igényeket kielégíteni. A 400 vállalkozó, akivel mi kapcsolatba vagyunk, összesen 500 tanulót tud főlállalni, és a többi mit csináljon? Vállalatok már nincsenek. Én remélem, hogy ennek az eldöntése előbb-utóbb egy gyakorlati szakember kezébe fog kerülni, aki rájön arra, hogy ma csak egy minden tekintetben jól felszerelt intézeti tanműhely képes megoldani a szakmai gyakorlati szakoktatás problémáját. Nem kellene ezeket a pénzeket, ami a szakképzésre befolyik szétforgácsolni. Ugye most főlállal két tanulót egy vállalkozó. A szakképzési hozzájárulásból pályázat útján hozzájuthat pénzhez. Jó, vesz egy esztergagépet, bizonyította, hogy igen, ő ezt azért vette, hogy a tanuló tudjon nála esztergálni. Ez legális, erre van lehetőség. De ki fogja oktatni azt a tanulót, ha ő tönkremegy? A törvény pl. azt írja, hogy én itt egy szakoktatót csak akkor alkalmazzak, ha van szakmunkás-bizonyítványa, érettségije és legalább 5 éves szakmai gyakorlata. A vállalkozónál mi az előírás: szakmunkás-bizonyítvány és legalább 2 éves szakmai gyakorlat. Nem tudom, mért ez a negatív diszkrimináció?
- *Milyen negatívumokat lát a kisiparosoknál?*
- Elmondok egy esetet. Főlvettük a tanulót ide karosszerialakatos szakmára. Novemberben jött az apuka, hogy talált egy kisiparost és elvinné oda a tanulót, mert otthon panaszkodott, hogy itt lemezt hajtogat, meg ezt-azt csinál. Ha elviszi a kisiparoshoz, ott mindjárt az autókkal foglalkozik. Apuka, mondom, biztos, hogy Ön helyesen látja? Ha kívánja, nagyon szívesen részleteket is elmondok. Nem kívánja, ő el akarja vinni a tanulót. Semmi gond. Fogadónyilatkozatot hozza, aláírom, vigye a gyereket. Ez volt novemberben. Márciusban jött

az apuka, hogy visszahozná a tanulót. Apuka, engem akkor Ön nem kérdezett, de én most megkérdezem, miért? Mit tapasztalt? Hát ez egy karosszérialakatos az biztos, de mióta a tanuló ott van, még autót nem látott, mert nem kapott ilyen munkát. Az autónak a közelébe sem engedte a maszek. Naná, egy elsőéves tanulót nem enged az autó közelébe, nehogy tönkre tegye. Továbbá, a maszek nem engedte meg a tanulónak, hogy gyakorolja a hegesztést. Gyere ide fiam, megmutatom hogyan kell hegeszteni. Meghegesztette, elzárta, leakasztotta, láttad, és be is volt fejezve. Kész. Azt mondtam az apukának, ne haragudjon, nem fogadom vissza a tanulót. Ezt akartam elmondani mielőtt elment a maszekhoz. Persze tisztelet a kivételnek, vannak olyan maszekok is, akik remekül foglalkoznak a tanulókkal, remekül megtanítják, de nem lehet mondani, hogy ez általános.

– *Van-e valamilyen ellenőrzés?*

– Valamikor volt, amikor az intézet állományában voltak úgynevezett szórvány szakoktatók. Az volt a feladatuk, hogy elindultak és a hozzájuk beosztott kisiparosokat végigjárták, megnézték, hogy áll a szakmai képzés, a munkaruha- és egyéb szociális juttatások. Van-e a tanulóval probléma és így tovább. És ha valahol úgy látták, hogy nincsenek a feltételek biztosítva, javasolták, hogy onnan a tanulót el kell hozni. De ezt a törvény eltörölte. Még egy darabig valahogy kimengettünk, aztán abbahagytuk.

– *És erre nem lenne szükség?*

– Dehogynem. A másik ellentmondás az, hogy a gyakorlati képzés szervezése, irányítása, ellenőrzése mind át fog menni a Gazdasági Kamara hatáskörébe, és az iskolát teljesen ki fogja zárni ebből a folyamatból. Csak arra vagyok kíváncsi, hogy ez a Gazdasági Kamara mekkora hatalmas apparátust fog fölállítani, hogy ennek a feladatának elegendet tegyen. Ebben a pillanatban olyan híg, olyan elasztikus, és olyan ellentmondásos ez a törvény, hogy egyszerűen nem tudom, mi lesz belőle.

– *Milyen kapcsolata van az iskolának a kisiparosokkal?*

– Általában arra kérjük a kisiparosokat, ha valami gondjuk van, akár szakmai, akár pedagógiai, keressenek meg bennünket. Nekünk arra már nincs módunk, hogy kimenjünk. De arra igen, hogy ő megkeressen. Hát nagyon-nagyon kevesen jönnek be. Általában pont azok keresnek meg bennünket, ahol minden rendben van. Mondok egy érdekes példát. A tanuló ellenőrző könyvét a kisiparosnak minden nap alá kellene írni, hogy a tanuló megjelent vagy pedig nem jelent meg, és osztályzatot kellene adnia. Kiüzenünk az egyik kisiparosnak: üres az ellenőrző. Egyáltalán volt a tanuló, nem volt? Mert nekünk ha három alkalommal hiányzik a tanuló, értesíteni kell a szülőt. Visszatüzent, hogy neki nincs adminisztrátora, aki ezt csinálja. Ha ez így nem jó, akkor kész. Ennyi. És nem tehetünk semmit, mi nem kényszeríthetjük, hogy ezt csinálja. Időnként kimegyek a vállalatokhoz, megnézem a tanulókat. Kimegyek az egyik prominens, nagyon jól menő magáncéghez, keresem a tanulót. Nekik ilyen tanulójuk nincs. Utánanézek az anyakönyvben, márpedig ez a tanuló itt van. Kimegyek, drága uram, tisztelt hölgyem, ez a tanuló ide van beírva szeptember óta. Ez volt április-májusban. Behívták a műhelyfőnököt. Itt van a tanuló? Nem is ismeri. Elmegyek, megkeresem a gyereket. Be se érek még ide, csöng a telefon, megvan persze, itt van, hogy felejtettük el? Vettem a fáradtságot, futottam három kört, és kiderült, hogy ez a tanuló valóban nem volt ott. Rendszeresen leadták az ellenőrzőjét, 4-es gyakorlati jegyet kapott, miközben nem jelent meg ott egyszer sem. Az apuka meg a főnök sógor-koma, jó barátok, a gyerek meg a jó isten tudja hol volt.

(Az interjút Lökkös Attila készítette)

AUTÓSZERELŐ SZAKOKTATÓ

“Az autó előttünk jár, mi csak követjük...”

– *Mondjon egy pár szót magáról, a szakmai múltjáról.*

– 1976-ban végeztem szakközépiskolában, ennek az iskolának a jogelődjében. Azt követően jelentkeztem továbbtanulni, de nem vettek föl, úgyhogy elkezdtem dolgozni. Közel tíz évet dolgoztam a szakmában, és a honvédséget is letudtam. Közben részt vettem továbbképzéseken. Aztán megkeresett egy régi tanárom ebből

az apuka, hogy visszahozná a tanulót. Apuka, engem akkor Ön nem kérdezett, de én most megkérdezem, miért? Mit tapasztalt? Hát ez egy karosszérialakatos az biztos, de mióta a tanuló ott van, még autót nem látott, mert nem kapott ilyen munkát. Az autónak a közelébe sem engedte a maszek. Naná, egy elsőéves tanulót nem enged az autó közelébe, nehogy tönkre tegye. Továbbá, a maszek nem engedte meg a tanulónak, hogy gyakorolja a hegesztést. Gyere ide fiam, megmutatom hogyan kell hegeszteni. Meghegesztette, elzárta, leakasztotta, láttad, és be is volt fejezve. Kész. Azt mondtam az apukának, ne haragudjon, nem fogadom vissza a tanulót. Ezt akartam elmondani mielőtt elment a maszekhoz. Persze tisztelet a kivételnek, vannak olyan maszekok is, akik remekül foglalkoznak a tanulókkal, remekül megtanítják, de nem lehet mondani, hogy ez általános.

– *Van-e valamilyen ellenőrzés?*

– Valamikor volt, amikor az intézet állományában voltak úgynevezett szórvány szakoktatók. Az volt a feladatuk, hogy elindultak és a hozzájuk beosztott kisiparosokat végigjárták, megnézték, hogy áll a szakmai képzés, a munkaruha- és egyéb szociális juttatások. Van-e a tanulóval probléma és így tovább. És ha valahol úgy látták, hogy nincsenek a feltételek biztosítva, javasolták, hogy onnan a tanulót el kell hozni. De ezt a törvény eltörölte. Még egy darabig valahogy kimengettünk, aztán abbahagytuk.

– *És erre nem lenne szükség?*

– Dehogynem. A másik ellentmondás az, hogy a gyakorlati képzés szervezése, irányítása, ellenőrzése mind át fog menni a Gazdasági Kamara hatáskörébe, és az iskolát teljesen ki fogja zárni ebből a folyamatból. Csak arra vagyok kíváncsi, hogy ez a Gazdasági Kamara mekkora hatalmas apparátust fog fölállítani, hogy ennek a feladatának elegendő legyen. Ebben a pillanatban olyan híg, olyan elasztikus, és olyan ellentmondásos ez a törvény, hogy egyszerűen nem tudom, mi lesz belőle.

– *Milyen kapcsolata van az iskolának a kisiparosokkal?*

– Általában arra kérjük a kisiparosokat, ha valami gondjuk van, akár szakmai, akár pedagógiai, keressenek meg bennünket. Nekünk arra már nincs módunk, hogy kimenjünk. De arra igen, hogy ő megkeressen. Hát nagyon-nagyon kevesen jönnek be. Általában pont azok keresnek meg bennünket, ahol minden rendben van. Mondok egy érdekes példát. A tanuló ellenőrző könyvét a kisiparosnak minden nap alá kellene írni, hogy a tanuló megjelent vagy pedig nem jelent meg, és osztályzatot kellene adnia. Kiüzenünk az egyik kisiparosnak: üres az ellenőrző. Egyáltalán volt a tanuló, nem volt? Mert nekünk ha három alkalommal hiányzik a tanuló, értesíteni kell a szülőt. Visszatüzent, hogy neki nincs adminisztrátora, aki ezt csinálja. Ha ez így nem jó, akkor kész. Ennyi. És nem tehetünk semmit, mi nem kényszeríthetjük, hogy ezt csinálja. Időnként kimegyek a vállalatokhoz, megnézem a tanulókat. Kimegyek az egyik prominens, nagyon jól menő magáncéghez, keresem a tanulót. Nekik ilyen tanulójuk nincs. Utánanézek az anyakönyvben, márpedig ez a tanuló itt van. Kimegyek, drága uram, tisztelt hölgyem, ez a tanuló ide van beírva szeptember óta. Ez volt április-májusban. Behívták a műhelyfőnököt. Itt van a tanuló? Nem is ismeri. Elmegyek, megkeresem a gyereket. Be se érek még ide, csöng a telefon, megvan persze, itt van, hogy felejtettük el? Vettem a fáradtságot, futottam három kört, és kiderült, hogy ez a tanuló valóban nem volt ott. Rendszeresen leadták az ellenőrzőjét, 4-es gyakorlati jegyet kapott, miközben nem jelent meg ott egyszer sem. Az apuka meg a főnök sógor-koma, jó barátok, a gyerek meg a jó isten tudja hol volt.

(Az interjút Lökkös Attila készítette)

AUTÓSZERELŐ SZAKOKTATÓ

“Az autó előttünk jár, mi csak követjük...”

– *Mondjon egy pár szót magáról, a szakmai múltjáról.*

– 1976-ban végeztem szakközépiskolában, ennek az iskolának a jogelődjében. Azt követően jelentkeztem továbbtanulni, de nem vettek föl, úgyhogy elkezdtem dolgozni. Közel tíz évet dolgoztam a szakmában, és a honvédséget is letudtam. Közben részt vettem továbbképzéseken. Aztán megkeresett egy régi tanárom ebből

az iskolából, hogy nincs-e kedvem erre a pályára átjönni. Itt feltételként szabták, hogy szerezzem meg a pedagógiai végzettséget. A Budapesti Műszaki Egyetemen a Természet és Társadalomtudományi Karon szereztem meg pár éve. Végül is ez egy összevont szak volt, mert voltak velünk vegyészek meg autósok. Tehát autós szakon végeztem, a szakiránynak megfelelően. Azóta itt dolgozom ebben a jó kis iskolában, ez a második munkahelyem.

– *Hogyan került az autószerelő szakma közelébe?*

– A középiskolában majdnem a véletlen folytán lettem autószerelő. Különbösebb elhivatottságot nem éreztem ez iránt a szakma iránt. Hát ugye szülői irányítással jelentkeztem, itt van a szakközépiskola, egy nagy hírfű iskola, ez jó lesz. És valahogy kiválasztottuk ezt a szakot. Maga a szak annyira még el sem árulta, hogy én hová lettem felvéve. Mert gépjárműtechnika volt a neve. Én falun születtem, szüleim is ott laktak, hát nekem ez sokat nem mondott. Később derült ki számomra, hogy autós szakra vettek fel. Nagy volt a túljelentkezés, vagy háromszoros, de sikerült a felvételim.

– *Mi volt a szülei foglalkozása?*

– Édesapám eléggé műszaki beállítottságú, szereti a fém munkákat is, de inkább a fát. Egyébként segédmunkás volt, a víziúgnél dolgozott asztalosműhelyben mielőtt nyugdíjba ment. Édesanyám mindig háztartásbeli volt, tehát ő a családi gondokkal, kerttel, ilyesmivel foglalkozott.

– *A gyerekeit minek szánja?*

– Elég kicsik még a gyerekek. A fiam hatéves, a kislány négy. A fiú rettenetesen érdeklődik az autók iránt, de én nem tervezem a jövőjét. Szeretném, ha olyan területre kerülne, amit ő szeretne.

– *Mindig itt laktak?*

– Lényegesen jobb körülmények vannak a Dunántúlon, mint itt, keleten. Ettől függetlenül sosem vágytam el erről a vidékről, és nem is bántam meg, hogy itt maradtam. Az egyik bátyám maszek, és ő hívott, hogy menjek és dolgozzak vele, de én nem mentem. Jól érzem itt magam, főleg jól éreztem, mert most elég zúros a világ. Igaz, hogy sokkal többet kerestem volna nála, mint amennyit itt keresek. Itt borzasztó nagy a szegénység. Ez sok mindenre rányomja a bélyegét. Nálunk műszakiaknál ez másképp van, mint az elméleti tanároknál. Ő felkészül az órájára, bemegy, a térkép megvan, a szemléltető eszköz megvan, a fizikai kísérlethez szükséges eszköz úgy-ahogy megvan. Jó, nem a legsuperebbek, nem a legmodernebbek, de azért ezek még adottak. Kréta van, arra még van pénz, világít a neon, és fűtés is van. Nálunk, itt lent a műhelyben viszont rengeteg az anyagi igény, és hónapok óta nem vesznek semmit. Mert nincs pénz. A legutóbbi gyakorlati vizsgán is a vizsga előtti napon mentek ki húsz liter benzint hozni, hogy a pótvizsgán a gyerekek legyenek mivel a motort beindítani, és ne kézzel kelljen forgatni.

– *Mennyire ismeri a gyakorlati képzést itt, az iskolában?*

– Mi itt a műszaki gyakorlaton tevékenykedő kollégákkal elég jóban vagyunk. Ismerjük egymást, de annyira nem érezzük egymásnak a gondjait.

– *Minden szak külön munkaközösség?*

– Egyértelműen külön munkaközösség, ez a szakcsoportoknak megfelelően van. Itt az autós munkaközösség külön munkaközösség, a gépész megint külön, a gépjárműtechnológia megint külön.

– *Hány szakoktató van összesen?*

– A munkaközösség elég nagy létszámú, de ebbe beletartoznak az elméleti oktatók is. Van olyan kolléga, aki elméletet és gyakorlatot is oktat. Viszonylag magas az óraszámuk. Huszonhárom óra kötelező, mert mi ugye szakoktatók vagyunk, huszonöt és a harminc között ingadozik kollegánként a heti óraszám. Autószerelő szakoktató összesen négy van, villamosságival együtt hat, és még van két-három elméleti tanár is a munkaközösségben.

– *Mekkora a fluktuáció?*

– Az iskolában a vándorlás nem jellemző. Én kilenc éve kerültem ide, akkor az egyik kollega elment, és én az ő helyére kerültem. Azt követően egy kollega sajnos tavaly meghalt, és egy kollega ment el, ő maszek autószerelő

lett. Nem tudta már egyeztetni az oktatást azzal, hogy otthon maszek autószerelősködik, ez már borzasztó leterhelés volt a számára, és inkább azt választotta, mert abból jobban meg lehet élni, mint az oktatásból.

– *Milyen a szakoktatók közötti viszony?*

– A munkaközösségen belül szerintem nagyon jó. Ez korábban baráti közösség volt, rendszeresen eljártunk korábban a Fegyveres Erők Klubjába, és ott baráti asztaltársaságként beszélgettünk, vacsoráztunk. Pillanatnyilag az anyagi lehetőségeink olyanok, hogy ezt már nem engedhetjük meg magunknak. Ehelyett minden évben egy családi szalonasütést csinálunk, ez év elején van, tehát ősszel, és az évet is elbúcsúztatjuk. Az utolsó tanítási nap délutánján leülünk, és van egy kis hurka- kolbász vacsora, meg egy kis felszabadult beszélgetés, meg egy kis bankódás is, hogy egy évvel megint öregebbek lettünk. Szükség van ilyenekre. És ezen kívül - ez már iskolai szervezésben történik - a tanév végén a tantestület tagjai általában elmennek együtt egy kellemes napot eltölteni valahová, egy ebédrel meg egy kis itallal természetesen. Ezen kívül még a műszakiak, de csak a férfiak egy-egy kollega hétvégi kertjében vacsorával egybekötött baráti éneklős, hajnalba átnyúló estét töltenek el. Pillanatnyilag ennyiben merülnek ki az összefüggések. Igyekezünk baráti kapcsolatot kialakítani egymás között, mert az a szemléletünk, hogy e nélkül a munkakapcsolat nem lehet jó. Akkor az már nem kapcsolat, csak robot.

– *Mióta vezet a munkaközösséget?*

– Nem olyan régen. Az a kolléga, aki korábban vezette, meghalt. Eddig általában ketten szerveztük ezeket a dolgokat.

– *Milyen az oktatók kapcsolata az iskola vezetésével?*

– Nem látjuk át igazán az iskolavezetés munkáját. Amit érzünk, az a pénztelenség, a nincstelenség, ami borzasztóan rányomja a bélyegét mindenre. A rendeletek miatt erre szaladgálnak, arra szaladgálnak, a lehetőségeik borzasztóan korlátozottak, és így igazán szoros kapcsolat nem alakulhat ki. Bizonyos dolgokra rákérdőznek, főleg a műhelyfőnök. A műszaki igazgatóhelyetttessel kifejezetten jó a kapcsolatunk. Ő a szakterületnek megfelelő tanár is, gépjármű szerkezet-tanár. A műhelyfőnökkel már vannak problémák. Elég negatív a tevékenysége, de olyan dolgai vannak, amit már megszoktunk. Elfogadni nem tudjuk, de megszoktuk, hogy ő így viselkedik. Főleg a feladatok kiosztásának meg a számonkérésének a stílusa zavaró. Mindig rohan, mert ő fontos ember, ilyen egyszerű kis dolgokkal nem foglalkozik.

– *Milyen a kapcsolat a tanárokkal?*

– Különösen az érdekek ütközése jellemző. Pár évvel ezelőtt az Ipari Minisztérium a műszaki tanároknak a saját keretéből egy kis pénzt különített el, és kiemelt óradíjat adott. Ez a humán és reál tárgyakat tanítóknál ellenszenvet váltott ki. Nem a személyünk ellen való volt ez, hanem a megkülönböztetés ellen. Iskolán belül a kapcsolat nagyon jó. Kisebb nézeteltérések természetesen vannak. Nekünk azért is jobb a kapcsolatunk velük, mert elég sok kollégának javítunk autót. Tehát ők ránk vannak utalva, ebből következik, hogy ők sem visszafelé simogatják a macskát, hanem szőrmintén, nehogy megkarmoljon.

– *Mennyire vesznek részt a szakoktatók az iskola életében?*

– Ezek a szakoktatók kicsit munkásabb emberek, az életet jobban szeretik. Szeretünk leülni a fehér asztal mellé, és elbeszélgetni, nem szégyelljük meginni azt a kis borocskát, pálinkát, vagy sört, ki mit szeret. A szakelméletet tanítók inkább íróasztal-szemléletűek, a gyakorlatból nagyon keveset tudnak. Le tudják rajzolni, meg el tudják mondani, de lehet, hogy azt már nem tudják, hogy az az alkatrész hogy hogy néz ki. Emiatt esetleg van különbség.

– *Személyesen mennyire vesz részt az iskola életében?*

– Én elég mozgékony ember voltam a korábbi években is. Most pár éve elég sok mindent megszüntettek, visszafejlesztettek. Per pillanat a lövészklubot vezetem, ez is az iskola életéhez tartozik. Osztályfőnök is vagyok. Igyekszem az osztályomat összefogni, nem annyit törődök velük, amennyit igényelnének és kellene, hanem amennyit a lehetőségeim engednek.

– *Milyenek a kereseti lehetőségek?*

– Hát itt ugye ellentét csak a pénz miatt merülhet fel. Amikor az Ipari Minisztériumtól megkaptuk az elkülönített bérfejlesztést, feszültséget eredményezett. Az elméleti kollegák közül sokan azt gondolják, hogy mi sokkal több pénzt tudunk keresni, mert pl. autókhoz is hozzájut az ember. Ennek ellenére én azt mondom, hogy ez így nem jó. Nekem ne az legyen a célom, hogy kerítsek egy kis plusz pénzt, hogy otthon nyugodtan tudjak élni. Borzasztóan kevés a fizetésünk. Nekem 25 000 forint most a bruttó fizetésem. Erre túlórázok egy olyan 5 000 forintot, és ebből kapok 23 000 forintot, mert a többi az adó elviszi. Ebben nekem benne van az 1 500 forintos munkaközösség-vezetői pótlékom is. A feleségem otthon van, mert a fiam sajnos beteg, és otthon van még továbbra is meghosszabbított gyesen. Ő kap egy hónapban 7 600 forintot. Van olyan kolléga, aki idősebb nálam, és pár ezer forinttal keres többet. A kezdő kollegák táblázat szerinti bérbesorolása most viszonylag elfogadható. Más kérdés, hogy nekik túlórájuk nem nagyon van, ebből következik, hogy így csak az alapfizetésük van meg. Igyekszünk azt az elvet vallani, hogy csak az lehet szakoktató, aki előtte gyakorlati tevékenységet folytatott. Mert ez elengedhetetlen feltétele annak, hogy a gyerekekkel szakmunkát tudjon végezni.

– *Van lehetőség mellék munkákra?*

– A környezetvédelmi felülvizsgálatot többek között ilyen céllal kezdtük el. De én ezekkel a mellék munkákkal egy hónapban keresek 2 000 forintot, és eltöltök vele két délutánt. Nevetséges összeg, de ennek ellenére csináljuk, mert azt mondjuk, hogy jót tesz az iskola hírnevének, ha hallják, hogy itt milyen jól megcsinálták. Más mellékjövödelemre már nem nagyon van energiája az embernek. Van egy kollégám, ő jár egy maszkekhoz, de neki már nagyobbak a gyerekei, ilyen szempontból szerencsésebb helyzetben van. Hétvégeken is elmegy, délután is a szabadidejében, de ezt a családtól veszi el.

– *Milyen gyakorlóhelyek vannak?*

– Az autós képzés még viszonylag kedvező helyzetben van. Itt is nagy beszűkülés volt tapasztalható az évek során, a mamutcégek megszűnnek, elsorvadnak, pár főt foglalkoztatnak csak. Ilyen helyekre gyerekeket már nem tudunk vinni. Korábban két műszakban dolgoztak, most már csak egy műszak van. Ez mind beszűkülés, de nekünk még egyelőre nem gond a gyereket kihelyezni üzemekhez. Még szívesen is fogadják őket, mert azért viszonylag intelligens gyerekek. Sok fegyelmi gond van velük is, mégis értelmesebbek, mint a szakmunkás-képzősök. De más szakoknál, többek között az esztergályos szakmánál más a helyzet. Ez az iskolában is elsorvad, ilyen szak nem folytatódik. Teljesen megszűnt az üzemi gyakorlat lehetősége, csak az iskolában tudnak képezni. Tehát minden gyakorlatot itt kell végrehajtaniuk. Ez plusz terhet ró az iskolára, mert ott anyagot kell biztosítani, ahhoz villanyáram kell, világítás, tanár, és ez mind plusz költség.

– *Ezért szűnik meg a szak?*

– Nem csak ezért, azért is, mert nincs igény ilyen képzettségű dolgozókra. A munkanélküliek nagy része gépi forgácsoló szakot végzett, vagy valami hasonlót. Borzasztó, hogy ezer főt foglalkoztató üzemek megszűntek, abból három- négyszáz biztosan esztergályos volt. És pillanatnyilag nem dolgozik ott esztergályos, legfeljebb egy vagy kettő, mert ugye most összesen foglalkoztatnak vagy negyven főt. Itt a megyében rengeteg az esztergályos munkanélküli, esztergagépet is potom áron lehet venni, mert nincs értéke. Mert a piac szerint ugye, a keresleti-kínálati törvények uralkodnak. És többek között ezért szűnik meg az esztergályos szak oktatása is. Az autós szakmában is úgy döntött az iskolavezetés, természetesen velünk is megbeszélve, hogy csak egy szak lesz. Eddig két autós szak volt, egy autószerelő és egy autóvillamossági szak. Az autóvillamossági szakot megszüntették, mert ha végzett harminc gyerek, legfeljebb egy helyezkedett el a szakmában. Fagylalt-árustól kezdve testépítő-klubvezető és ki tudja, mi minden lett a gyerek.

– *Hogyan szervezik meg a gyakorlóhelyeket?*

– Borzasztó nagy gond, hogy kialakultak ezek a szakszervezetek, szakkereskedések, tehát a Renault, a Volkswagen saróbbi. Ezek viszont kicsik. Általában hárman-négyen dolgoznak, van egy szerelő, egy raktáros, egy szervizes, meg egy csoportvezető. Oda tanulócsoportot kivinni nem tudunk. Az meg, hogy most ide is két gyereket, oda is két gyereket, az a képzésnek nem jó. Mert ha a gyerek kimegy a szakmunkáshoz, szakmailag lehet, hogy fog fejlődni, úgy, hogy nagyon jól fogja tudni azt a típusú autót szerelni, de a pedagógiai hatások

teljesen elkerülük őt. Mert a szakmunkással tegező viszonyban van, és ha sepregetni kell, akkor sepreget, ha meg szeretni kell, szerel. De ha a pedagógus is ott van, akkor más a helyzet. Nálunk pl. a tanműhelyben katonás rend van. Reggel a gyerekek sorba állnak, van egy csoportvezető, aki jelentést ad a tanárnak, hogy a csoport hány fővel hány hiányzóval készült fel a munkára. Beülünk a tanterembe, vagy a tanműhelybe, megtartjuk a bevezető foglalkozást, és azután végezzük a munkát. Na most ez kint teljesen megszűnik. A pedagógus esetleg szórványban járhatna ki ezekbe a kis műhelyekbe ellenőrizni, és akkor itt is eltölt egy órát, ott is eltölt egy órát, a harmadik helyen is, de így teljesen szétforgácsolódik a munkaideje.

– *Milyen az iskola szemlélete?*

– A legfontosabb az, hogy fegyelmeztet legyen a gyerek, szófogadó, nem csavargó, a rábízott feladatot igyekezzen a legjobb tudása szerint végrehajtani – és érdeklődő legyen, ami nagyon lényeges.

– *1990 óta milyen változások voltak a gyakorlóhelyeken?*

– 1990 előtt is ugyanilyen módszerrel, és ugyanilyen rendszerben ment a képzés, tehát az osztályok három fős csoportokra voltak osztva. Korábban volt olyan időszak, amikor a szakmai gyakorlat nem egy napos volt hetente, hanem kettő. Akkor jóval több időt töltöttek a gyerekek üzemekben, és szerintem az nagyon lényeges. Mert az iskolában elsősorban a szakmai alapokat kapja meg, itt típusismeretre nem tud szert tenni, mert nincs rá lehetőség. Csak az üzemi gyakorlatokon szerezhethet típusismeretet. Másrészt a munka elvégzéséhez szükséges felelősségérzetet is csak ott szerezhethi meg. Mert azt érzi az a gyerek, hogy ha én itt odaadok neki egy inprodutív munkát, mondjuk berakjuk a gyakorlóautóba a váltót vagy a motort, az csak gyakorlóautó marad, és ha nem jó, akkor nem jó. De az ügyféllel szemben már más a helyzet. Annak már tétje van. És ezt a tapasztalatot csak kint tudja megszerezni.

– *A tanműhelyben gyakorolt munkafajták mennyire fedik le a szakmát?*

– Hát, végül is ott kezdődik a probléma, hogy pár éve rengeteg nyugati típusú gépjármű özönlött be ide. Előtte csak keleti típusok voltak az országban, az oktatási intézmények erre voltak ráállva. Ezt gyakorolták, ezt tanították a gyerekeknek. Ezt a változást mi sem, és más oktatási intézmények sem tudták követni. Ebből következik, hogy a gyerekeknek a nyugati gépjárművekre vonatkozó típusismeretük szinte a nullával egyenlő. Általánosságban ismerik, de konkrétan nem. A szocialista típusok, azok megvannak. Az egyedüli kivétel, az injektoros rendszer, mert az a Skodán is és a Lada Samarán is megjelenik a keleti típusok közül. A nyugati típusoknál viszont rengeteg injektoros gépjármű van. Ennek megfelelően az iskola is próbált lépni, és vett két darab autót, amin ilyen rendszer van, és ezeket gyakorolják a gyerekek. Ezeket a gépjárműveket bevonjuk azért más szerelésekre is, tehát futómű, fék szerelésére, de a motort kiszedni, váltót kiszedni, szétszedni ezeken nem lehet, mert ezek az autók nagyon hamar tönkremennének. A képzés többet árt egy alkatrésznek, vagy egy szerkezeti egységnek, mintha több ezer kilométert használták volna. Mert végül is a gyerek azon tanulja meg a szerelési műveleteket, a fogásokat, és biztos, hogy közben sokkal jobban rongálódik. Ebből következik, hogy itt az iskolában ezeknek a nyugati típusoknak megfelelő képzés hiányzik. Kint a vállalatoknál ilyen szempontból előnyben vagyunk. Viszont ott nem olyan mélységben, mint itt az iskolában lehetne, ha ilyen lehetőségeink lennének.

– *Hogyan vették meg ezt a két autót?*

– Kényszerpálya volt, mert lépni kellett. Meghirdettek egy ilyen tanfolyamot, Debrecenben ill. Pesten. Érezte a tantestület, tehát az autós munkaközösség, hogy részt kell venni, mert szükségünk van rá, és két kolléga be lett iskolázva erre a tanfolyamra. Két-három napos foglalkozás volt – már amennyit ennyi idő alatt el lehet sajátítani. Minimális mennyiségű háttérodalmat is kaptak. Ezt követően a kollegák önszorgalomból belemélyedtek, és ma már a megyében ők ismerik ezt a témát a legjobban. Próbálunk más vonalon is lépni. Ugye rengeteg diesel-autót behoznak Magyarországra az alacsony gázolajárak miatt. Ezeknek viszont nagyon nagy százaléka borzasztó rossz műszaki állapotban van. És főleg az adagolók javítása nagyon jól felszerelt műhelyt és kvalifikáltságot igényel. Na most itt az iskola, megjelenne hozzá a háttér is, a személyi háttér is, a műhelyben van adagolóvizsgáló próbapadunk is. Tehát a műszaki háttér is megjelenne, és a szellemi kapacitás is, az adatbázist viszont nem tudjuk megvenni. Ennek ellenére többek között én is voltam tanfolyamokon.

Az a baj, hogy ezeken nem adják ki az adatbázist, mert őket köti a szerződés, csak általános dolgokat mondhatnak el, tehát végül is majdnem ugyanazokat a dolgokat mondja el, amit mi már tudunk.

– *Mi ez az adatbázis?*

– Egy szerelő a diesel-autó felújítását elvállalja, de az adagoló felújítását nem, mert a Bosch cég hét lakat alatt őrzi az adagoló felújításához szükséges adatokat, tehát az adagoló beállításának a gyári paramétereit. Abban az esetben adja ki, ha valaki szerződést köt vele, és ő a szerződésben kiköti bizonyos feltételeket, hogy pl. milyen próbapad legyen, milyen műhely satöbbi. És szigorúan kiköti azt is, hogy ezek az adatok tovább nem adhatók. Persze ha valaki ezért a kemény pénzt lefizeti, nem valószínű, hogy másnak a két szép szeméért odaadja az adatokat. Ez le van védve, ugyanúgy, mint az injektoroknál. A régebbi típusú injektorokat lehet javíttatni, állítani, oké, arra megvan a lehetőség, de a legújabb típusú injektoroknál, amiknél a központi befecskendező egy elektronika, azt az elektronikát senki nem tudja javítani. Azt is a Bosch cég védi. De most már ők is ott tartanak, hogy nem javítják meg, nem éri meg a nyomtatott áramkörökbe belenyúlkalni, el kell dobni, újat kell venni.

– *Kitől függ az iskolák technikai fejlesztése?*

– Mi is szeretnénk sokkal jobban belelátni ezekbe a dolgokba. Sajnos, nem látjuk tisztán, az az igazság. Amit én érzek, meg amit a kollegákkal is beszélgettünk, meg amit tapasztalunk, az az, hogy végül is van egy minimális anyagi bázis, de ezek főleg pályázatok útján befolyó pénzüsszegek. Ha valamire kiírják a pályázatot, akkor pályázunk, de akkor azt csak annak a szaknak megfelelően, célirányosan lehet felhasználni. Másodsor, ha valahonnan, a szakképzési alapból, vagy máshonnan pénzhez jutunk, amit a szakképzésre kell fordítani, azt ugye az iskola vezetése, mivel kényszerpályán van, oda fordítja, ahol a legégetőbb a probléma. Pillanatnyilag mi nem vagyunk ez a szak. Mert a számítástechnika tagozat úgy indult be, hogy még az elmúlt évben sem volt kiépítve a számítógépes rendszer. És a gyerekek ma már másodévesek. Felfuttatták ezt a képzést két osztályra, az eddigi egy helyett, de nem volt meg a bázisa. Kaptak rá pár millió forintot pályázat útján a szakképzési alaptól, de minden számítógépre ment el. Ahhoz pedig program is kell. És az egy vagyonba kerül. Lopott programokon viszont nem szabad dolgozni.

– *Az autós fejlesztésekbe mennyire szólhatnak bele a szakoktatók?*

– Hát, ezt úgy is mondhatnám, hogy teljes mértékben ők döntenek el. Egyeztetnek, hogy mit vegyünk, elküldik az anyagbeszerzőt, ő megveszi. A futóműbeállítót így vettük, a gumiabroncs-szerelőt is, az akku-tesztet is, tehát ezt megbeszélték velünk és utána vették meg.

– *A tanulók munkájának a terméke kezelhető-e külön?*

– A tanulók értékelőállító munkát itt nem végeznek. Végezzük ezt a környezetvédelmi felülvizsgálatot, besegítenek a diákok is, de ennek az anyagi hasznából ők annyiban részesednek, hogy ha az iskola pénzhez jut, azt vissza tudja fordítani az oktatásba. Más ilyen pénzért végzett feladat a mi területünkön nincs, más szakterületeken előfordul. A forgácsolók pl. évekkal ezelőtt horribilis összegekért bér munkát végeztek, de nem tudom, hogy oldották meg a tanulók részesedését. Azt tudom, hogy a diákalapba át kellett utalni bizonyos részt, a szakoktató is kapott belőle, a munka szervezője is, az iskola is, de a diák nem tudom, hogy kapott-e. Nálunk nincs ilyen.

– *Lenne rá lehetőség?*

– Lenne, de borzasztó nagy akadály, hogy a műhelyeink egy bejáratúak. Tehát az átmenő forgalom nem megoldható. Többek között ez volt az akadály a évekkal ezelőtt a gépjárművek hatósági műszaki vizsgáztatásának is. Akkor csinálhattuk volna, ma már nem, mert szigorú feltételekhez szabják, de akkor sem volt ilyen műhelyünk. Vannak ilyen kisebb cégek, amelyek csak a gépjárművek forgalmazásával foglalkoznak, szervizeléssel nem. Ezekkel az iskola már felvette a kapcsolatot. Kijöttek, végeztek tanulmánytervet, de nem jött létre a megállapodás – nem tudom megmondani, hogy miért. Hozzáteszem, hogy ennek olyan vonzata is lenne, hogy akkor egy szakmunkást is alkalmazni kellene, aki a hét minden napján bent van, és ha jön egy autó, akkor el tudja végezni a munkát.

– *Milyen a tanterv?*

– Az országosan kiadott tanterv alapján készülnek el itt a tanmenetek, ezek felsorolják, hogy a motor-témában miket kell a gyerekeknek elsajátítani, mit az erőátviteli szerkezeteknél, de az, hogy milyen típuson és milyen munkadarabon, ez nincs benne a tantervben. Ez a helyi lehetőségekre van bízva. Amelyik iskola az Ikarusz mellett dolgozik, ott Ikarusz-váltókat szerelnek, amelyik meg a Volán mellett, ott teherautó-váltókat. Mi itt viszonylag speciális helyzetben vagyunk, mert nagy báziscég itt már nincs, csak azokkal az anyagokkal tudunk dolgozni, amit az elmúlt évek alatt összegyűjtöttünk.

– *Milyen színvonalú a felszereltségük?*

– Évekkel ezelőtt a megyében a legjobb volt. Pillanatnyilag a többi oktatási intézményhez képest is megkérdőjelezhető, bár annyira nem ismerem a szakmunkásképzőket. Tudomásom szerint pár évvel ezelőtt ott elég sok milliót fordítottak az autós képzés fejlesztésére, többek között azért, mert ők is kényszerpályára kerültek, megszűntek az ő bázisvállalataik is. Ők előtte a szakmai gyakorlatot csak üzemeknél hajtották végre, még a fémipari alapképzést is. Emiatt nekik borzasztó nagy pénzt kellett befektetni, amikor a külső gyakorlólhelyeket elvesztették. És ha már új gépeket vettek, akkor a korszerűbbeket vették meg. Úgy érzem, hogy most ők vannak jobban felszerelve. Igaz, hogy itt jóval nagyobb a háttér, és a bázis is. Ők a nulláról indultak szinte, még a szakoktatói gárda is csak most került össze, és azért az csak nem olyan, mint egy hosszú ideje összeszokott társulat. Úgy érzem, hogy mi az utóbbi években borzasztóan lemaradtunk. Ezek a szakszervezetek nagyon megugrottak. Igaz, hogy annyira speciális eszközökkel dolgoznak, amelyek csak a típusnak megfelelően alkalmazhatók, de az iskolának nincs lehetősége, hogy ilyeneket beszerezzen. Nálunk csak általános felszereltség van. Végül is ami korszerűnek mondható az iskolában, az egy futómű vizsgáló berendezés, és még a korszerűség kategóriájába tartozik talán a kerékkiegyensúlyozó, habár attól már lényegesen modernebb, és korszerűbb eszközök is vannak. És ezzel ki is merült a korszerűség, mert a többi eszköz régebbi keletű, tolópadok, vizsgálópadok, célszerszámok. Hát célszerszámokat évek óta nem vettünk. Nem volt rá pénz.

– *Milyen ez a felszereltség a munkahelyekhez képest?*

– Az Opel szerviznél annyira speciális pl. egy vezérműtengely szerelése, hogy a vezérlés beállításánál külön mérni kell a himbaelmozdulást indikátorórával. Ilyen eszközöket az iskola akkor ruházna be, ha lenne rá pénze, és ha ezzel a vállalattal szoros kapcsolata alakulna ki. Viszont ennek a vállalatnak nincs akkora igénye, mint amennyi diákot mi kibocsátunk innen az iskolából. Ezért ez a kapcsolat nem jöhet létre. A többi gépekre is ugyanez vonatkozik. Ott van ugye az injektor tesztelő berendezése. Az az Opel cégnek meg van, figyelemmel kíséri, ha új típusokat bocsát ki, akkor küldi a cégnek az újabb gépeket. De az oktatási intézmények ezeket nem tudják fölvásárolni. Tehát mi ilyesmit nem tudunk tanítani. Olyan alapidolgokat, hogy az injektorról tudjon valamit, a futóműről tudjon valamit, hogy néz ki, milyen alkatrészekből áll, hogy lehet szerelni, bevizsgálni, ezeket elmondjuk, de többet nem tudunk nyújtani. És ez az évek során egyre inkább kevés lesz.

– *Inkább a perspektíva riasztó, vagy a jelenlegi állapot is?*

– Hát, a jelenlegi állapot is elég riasztó már, de ha belegondol az ember, hogy ez a különbség a későbbiekben még inkább érzékelhetővé válik, akkor ez még szomorúbb.

– *Milyen a berendezések kihasználtsága?*

– A tanulók mindent használnak, ami van. Persze nem minden nap, csak akkor, amikor a tanmenet és a tanterv alapján abba a munkafázisba érnek. A közte eltelt időszakban esetleg a szekrényben áll, vagy ott van letakarva a mérőkészülék. Mi elég nagy hangsúlyt fektetünk az érettségi gyakorlati vizsgákra és igyekszünk a gyereket nagyon megmérni. Nekem nem az a lényeg, hogy a kulcsor hogy fogja meg, hanem hogy tudja, hogy mit csinál, és tudja megmérni, amit csinál, mert az elkövetkező időben arra nagy szüksége lesz.

– *Ki felel azért, hogy a tantervet betartsák a szakoktatók?*

– Ez csak a szakoktatók, a tanár kollegák feladata. Ez végül is csak a feleltetéskor, a gyakorlati vizsgán derül ki, amikor a szakmunkás-bizonyítvány megszerzésére sor kerül. Elég későn derül ki, ha valamilyen tananyag kimaradt. Mi azért igyekszünk még a gyakorlati vizsga előtt korrepetálásokkal segíteni a gyereket. Tehát az írásbeli vizsgát követően lejöhetnek ide a tanműhelybe, és mindenki gyakorolhatja azt a területet, amiről úgy

- érzi, hogy szükséges. Ismertetjük a gyerekekkel a szakmai gyakorlati tételeket, tehát nem ismeretlen kérdéseket kapnak. Ennek megfelelően úgy állítjuk össze a tételeket, hogy a tananyagra épüljenek.
- *Hányan tanulnak a tanműhelyekben?*
 - Autós szakon kilenc osztály, közel 270 fő.
 - *Hogyan szervezik meg a gyerekek gyakorlati munkáját?*
 - Az az iskolai tapasztalatom, hogy jobb, ha nem jelölünk ki tanulópárokat, hanem maguk összeállnak. Ennek negatív következményei is vannak, de pozitívak is, mert ugye, ha ők állnak össze, akkor valószínűleg szeretnek együtt lenni, tehát akkor már könnyebben dolgoznak együtt. A diákok között is van olyan, hogy az egyik nem szereti a másikat, tehát ha én összepárosítom őket, akkor biztosan problémák merülnek fel. A tanulópároknak szerelési egységeket viszünk be és azon gyakorolnak. A bevezető foglalkozás során az elméleti részét ismételjük át, vagy ismertetjük meg, mert sajnos az elmélet és a gyakorlat a csoportbontások miatt nem tud párhuzamosan haladni. Másod évben pl. az elméleti képzésben csak a motorokkal foglalkoznak. De második évben a gyerekeknek más dolgokat is meg kell tanulni. Az egyik csoport foglalkozik a motorokkal, az párhuzamosan halad az elmélettel, de mire a harmadik csoport is odaforog, addigra itt az év vége. Ezért itt ezt az egységet nem tudjuk megvalósítani. Ezért kell elmélet a bevezető foglalkozáson. Amikor ez lezajlott, akkor általában a bonyolultabb, a beállításhoz szükséges műveletek következnek. Azt bemutatjuk, én úgy csinálom, hogy bemutatom, és azt követően a gyerekek önállóan végzik el a feladatot. Felügyelet mellett természetesen, mert ha valahol megakad, akkor segítünk, ha valamit nem jól csinál, akkor figyelmeztetjük. A műszak végén ezeket a munkadarabokat ellenőrizzük, mert a gyerek hajlamos arra, hogy felébe, harmadába összerakja, és akkor azt mondja, jól van az, mert úgysem kerül autóba. Ha mondjuk egy üzemanyagellátó rendszer vizsgálatát tanítom, az próbapadi vizsgálat, tehát ott a próbapadon mutatja, hogy milyen beállítást végzett a gyerek, és le tudom ellenőrizni. Tehát ott nincs lehetőség arra, hogy esetleg kihúzza magát a pontos munkavégzés alól. Amikor motoron végeznek munkát, vagy fékjavítást, akkor természetesen a lehetséges mérőberendezésekkel visszamérjük, ellenőrizzük őket.
 - *Ők is tudják munka közben a saját munkájukat mérésekkel ellenőrizni?*
 - Természetesen ezeket a méréseket nekik is el kell sajátítaniuk, tehát meg kell ismerniük, és megnézhetik ők is.
 - *Hogyan történik az értékelés?*
 - Az a követelmény, hogy a gyerekeknek minden hónapban legyen egy jegyük szakmai gyakorlatból. Egyszer számot ad nekem a gyerek az elméleti tudásából, ezt vagy írásban, vagy szóban kérem tőle, és azt követően a tanultak közül kiosztok a gyerekeknek vizsgafeladatot. Pl., hogy most az adagolók próbapadi vizsgálatából nézd meg nekem az előbefecskendezés-szabályzó működését. Ezt a feladatot a gyerek megkapja személyre szólóan, konkrétan, oda megy a próbapadhoz, megméri, én megkérdezem, hogy kész van-e, mehetek-e ellenőrizni, azt mondja a gyerek, jó, kezdjük – akkor tessék, mutasd be. Bemutatja, a hiányokra felhívom a figyelmét, ha jól csinálta, megdicsérem, jó jegyet kap, és természetesen minél gyengébb a produkció, annál gyengébbet. Ha szerelési feladat van, ott figyelem végig a szerelési műveletet, hogy hajtja végre, hibát követ-e el, alkatrész marad-e ki, alkatrészt nem szakszerűen szerelte-e be, vagy esetleg fordítva, mert ugye a szakszerűtlen szerelés az alkatrészek tönkremenetelét is előidézheti, erre nagyon oda kell figyelni. Ezt követően, mikor a szerelési egység egyben van, akkor azt még külön leellenőrzöm, és azután fogom minősíteni a munkáját. Előfordul, hogy billen a jegy, ugye kettes-hármas, négyes-ötös, ilyenkor kérdést teszek fel a döntés kicsikarása érdekében, de van olyan is – és én gyakran alkalmazom ezt –, hogy megnézem a gyerek munkanaplóját, jegyzetfüzetét. Ha szép, rendben van vezetve, a rajzok szép kivitelűek, akkor a jobb jegyet kapja. Az az igazság, hogy mi a szakon belül elég nagy gondot fordítunk a munkanaplóra. Megköveteljük a gyerektől, hogy pontosan vezesse, szabványírással írja a szöveget. Ez műszaki középiskola, tehát én azt mondom, hogy a szabványírás hozzátartozik. Műszaki rajzokat készítsen és ne csak egyszerű, vonalas ábrát.
 - *Mennyire hasonlít a tanműhely egy igazi műhelyhez?*
 - Hát nagyon kevésbé. Itt nem lehet azt a munkahelyi légkört biztosítani, azért itt mégis csak tanulók és szakoktató tanárok kapcsolatáról van szó. Itt ugye azért olyan közvetlen kapcsolat tanár-diák között ritka, mint a szakmunkások között. Másrészt a munkavégzés során ezek a gyerekek érzik, hogy a feladatok nem

életszerűek, jobban mondva életszerűek, de mégsem olyan, mint kint, az üzemi gyakorlaton, ahol tényleg a közlekedésben részt vevő gépjárműn végzik a javítást. Ezért itt egy kicsit másképp végzik a munkafeladatot is. A másik oldala az, hogy sajnos lassan elmaradunk az élettől. Ez az iskola évekkal ezelőtti kifejezetten olyan intézmény volt, amit búra alatt tartottak szinte. Itt az élettől homlokegyenest eltérő dolgok is megtörténtek, és azok természetes dolgok voltak. Nem tudom, hogy az elkövetkező időben ez hogyan fog változni. Én úgy gondolom, hogy az életnek és az iskolának együtt kellene változnia. Ebben az iskolában, mivel itt szakmai képzés van, a gyerekeknek az élettől is van alkalmuk találkozásra. És a szakoktatóknak is. Az elméleti képzésben részt vevő kollégáknál más a helyzet. Mert mit csinál a kollega, bejön, megtartja az órát, utána hazamegy, elmegy a boltba és kész. Üzemekben nem jár, az üzemi életet nem ismeri. Pedig én azt mondom, hogy az, hogy milyen a hangulat az országban, attól függ, hogy a munkahelyükön hogy érzik magukat az emberek. De a pedagógus kollegina nem tudja, hogy az üzemben a dolgozók miért lázadoznak, mert ő csak azt látja, hogy lázadoznak.

– *Milyen a fegyelem?*

– Azt mondhatnám, hogy egyértelműen jó a fegyelem. Baleset, rendetlenség elvértve fordul elő. Baleset tényleg nagyon ritkán. Általában akkor is a tanuló fegyelmezetlensége, vagy figyelmetlensége miatt. A legutóbbi baleset az volt, mikor a csápos emelő odaszorította egy gyerek lábát, mert ráült a csápra. A kollega nem látta, mivel az autó mellett állt, ez meg az autó mögött ráült a csápra, és nem vette észre. De hála Istennek nem volt különösebb gond belőle, mert csak egy kicsit megnyomta, de nem tört semmije, tehát zúzódással megúsza. Hogy ériük ezt el? Kezdve azzal, amit már említettem, a reggeli sorakozó, jelentés-adás. Ez már olyan indítás, hogy a gyerek észreveszi, hogy itt fegyelmezetten kell bevonulni, köszönteni a tanárt, hogy "Jó reggelt! Erőt, egészséget!" és bent a foglalkozás során sem tűrjük meg, hogy a gyerek bohóckodjon, ne foglalkozzon a tananyaggal, a másikat piszkálja, hanem igyekszünk a figyelmét a tananyagra ráterelni. A foglalkozások során állandó tanári felügyelettel vannak a gyerekek, és többek között ez is hozzá tartozik ahhoz, hogy a fegyelem megfelelő. Megköveteljük, hogy a gyerek tiszta, ápolat munkaruhában jelenjen meg. Az iskola biztosít a gyerekeknek munkaruhát, de megengedjük azt is, hogy saját munkaruhát hozzanak, ha abban jobban érzik magukat, meg ha van pénzük, díszesebb, színesebb munkaruhákra. A cipő rendes szárcipő legyen, haj, fülbevaló, nyaklánc, óra, baleseti veszélyforrást jelentenek. Ha hosszú a haja, akkor sapkát vegyen fel az a gyerek, ha van fülbevalója, akkor azt vegye ki.

– *Hogyan fogadják ezt a tanulókat?*

– Ez csak abban a gyerekben kelt ellenszenvet, aki nem ezt a szakmát akarja tanulni. Van ilyen. Tavaly végzett pl. egy gyerek negyedéven, és most továbbra is idejár, ötödévre. Ő határozottan kijelentette, hogy tanár úr, én nem leszek autószerelő. Mégis idejár, mert az iskola képzésén részt vehet, kint meg nem tudna elhelyezkedni. Ezért inkább visszajön, mert így nyer még egy évet. Főleg azokkal szemben nehéz érvényesíteni a rendet, akik később általában ki is maradnak. Náluk tapasztalható lázadás is, hogy tanár úr, miért így, miért úgy. Hát akkor az adott helyzetnek megfelelően megmagyarázzuk.

– *Milyen a kapcsolatuk a tanulókkal?*

– Érzésem szerint mi vagyunk a legközvetlenebb kapcsolatban a gyerekekkel. Részben mert a gyerek az érdeklődési körének megfelelő területről könnyebben tud beszélgetni, másrészt a gyakorlat nem annyira kötött, mint egy negyvenöt perces tanítási óra. Itt azért szabadon mozoghat a gyerek, beszélgethetnek egymással, kérdezhet, választ kap, nem annyira kötött szabályok szerint telik el az idő, mint egy órán. Tehát itt lazábban érzik magukat. A másik meg, hogy ha érdeklí a szakma, akkor kedvére való maga a tevékenység, amit folytat, és a tanulás is könnyebb, mint pl. egy ellenszenves tantárgynál, aminek a hallatán is a hideg fut végig a hátán. Biztos, hogy azzal a tanárral nem tud olyan kapcsolatot kialakítani.

– *Milyen felkészültséggel jönnek a tanulókat?*

– Egyre gyengébbel. Természetesen ez attól is van, hogy évekkal ezelőtti bőségesen válogathattunk a gyerekek közül, és tényleg a megfelelő képzettségű gyerekeket tudtuk felvenni, de most már olyan helyzetben vagyunk, hogy a szaknak megfelelő létszám még éppen összejön. Azt gondolom, hogy ez később még tovább fog

- változni. Ha tudunk olyan dolgokat felmutatni, amivel a gyerekeket motiváljuk, hogy ezt a szakot, és ezt az iskolát válasszák, akkor pozitív irányba fog a létszám elmozdulni, ha nem, akkor tovább csökken.
- *Mivel lehetne ezt kedvező irányban befolyásolni?*
 - A képzés színvonalának emelésével, és azon túl azzal, hogy itt megkapják az autószerelő szakmunkás bizonyítványt, vagy a gépjármű-technikusi oklevelet, és még ezen túl is különböző képzési formákat nyújtani: menedzserképzést, hegesztő tanfolyamot amiről vizsgabizonyítványt kapnak. Ilyen dolgokkal kell tovább növelni ennek a szaknak a vonzerejét.
 - *Milyen a tanulók munkához való viszonya?*
 - Három csoportba tudnám sorolni őket. Van, aki kerüli a munkát, mint a sarat. Inkább leül, fogja a kalapácsot a kezében, és lógatja, beszélget, piszkálja a másikat. A másik a rábízott feladatot a tőle telhető módon elvégzi, de csak ha rábízuk. És van egy olyan csoport, amelyik szabályszerűen jön és kér munkát. Na, ezekre az a jellemző, hogy a családban már van műszaki vonal, papa, sógor, rokon autószerelő, vagy valami hasonló beállítottságú, és ezek szakmailag a legjobbak. És ezekre a gyerekekre az is jellemző, hogy a műhelyben szívesebben dolgoznak mint tanulnak. Mert otthon már megszokták. Hozzáteszem, hogy némelyiknél az a probléma, hogy nagyon ügyes kezű, nagyon jól lehet vele dolgozni, rá lehet bízni feladatokat, de a tananyagot az istennek sem akarja elsajátítani. A viselkedésnél a családi háttér a meghatározó, mert általában a lustább gyerekeknél van valamilyen probléma a családi háttérben. Ha kisebb létszámmal dolgoznánk, jobban tudnánk mozgatni őket is. Mert ezek között vannak olyanok is, akik gátlásosak, félnek, hogy kineveti őket a másik, mert az már jól tudja, és ezért inkább nem csinálják. Erre ugye kedvező hatású, hogy csökkennek az osztálylétszámok. De erre majd a miniszterek lépnek, és növelik majd az óraszámunkat, mert így lehet pénzt megakartatni. Pedig kedvező hatású, hogy csökkent a létszám, mert a negyvenes osztálylétszám borzasztó. Egy műhelyben tizenöt gyerekkel dolgozni lehetetlen volt. Most már inkább a tíz felé közelítünk, és egy tíz fős csoporttal dolgozni sokkal kellemesebb, jobb, nagyobb határfokú, mint egy tizenöt fősse.
 - *Minden műhelyben egyformán szeretnek dolgozni?*
 - Itt az iskolán belül van bennük egy bizonyos fenntartás, de vannak üzemek, amelyeket szeretnek. A Tempó Szövetkezetnél, ami azóta sajnos megszűnt, motorkerékpárok javításával foglalkozott egy részleg. Oda imádtak menni. A gyerekekhez a motorkerékpár közelebb áll. Mikor megtudták, hogy hova kerültek, már ment a csoporton belül a vita, hogy ki kerüljön arra a munkaterületre. Aztán van még olyan, hogy összességében egy vállalatot jobban kedvelnek, mint egy másikat. A negatív példa a Volán Vállalat. Tehergépjárművek és buszok javításával foglalkoznak. Ezek a gyerekek mind személygépkocsi-szerelőnek képzelik el magukat, és ott is ugye gyönyörű, tiszta műhelyekben. Mondjuk nekik, hogy nem mindenki lehet személygépkocsi szerelő, a teherautókat is meg kell javítani, és ez ugyanúgy a szakmához tartozik. De ugye nagyobbak a gépek, piszkosabb is a munka, nem lehet annyira tisztán tartani azokat az ipari gépjárműveket, és ezért vonakodva mennek oda. A korábbi években is az volt a tapasztalat, hogy a gyerekek ott rendszeresen hiányoztak, orvoshoz mentek, ilyen meg olyan „betegségük” volt. Ha a forgás következtében más vállalathoz kerültek, meggyógyultak.
 - *Hány „műszak” van a tanműhelyben?*
 - Általában egy, de többször van kettő sajnos. Ez azt jelenti, hogy például felnőttképzés van délután. Nekem reggel fél hétkor kezdődött a foglalkozás és fél kettőig tart. Megebédelek és felkészülök a délutáni foglalkozásra, ami fél háromtól este hét óráig tart. Az üzemi gyakorlat azért nem annyira leterhelő, mint itt bent egy tantermi. Előfordul, hogy az üzemi gyakorlaton kívül van a kollega fél nyolctól fél kettőig, és akkor kettő órától pedig itt van bent, háromnegyed nyolcig.
 - *És a tanulóknál hogy alakulnak a műszakok?*
 - Rendelet írja elő, hogy a tanulókat nem lehet délelőtt és délután is foglalkoztatni. Van aki délelőtt jön, és van aki délután.
 - *Milyen felnőttképzést folytatnak?*
 - Szerintem minden oktatási intézmény végez ilyet. A korábbi években ez nagy szervezettséggel, és hatalmas létszámmal ment. Kezdjük azzal, hogy érettségit adott, volt technikus ág, volt különbözőzeti vizsga. Érettségi

után például különbözeti vizsgát kellett tenni, és úgy lehetett menni technikus ágra. Ennek külön volt egy igazgatóhelyettese. A délutáni felnőttképzésen több száz fő vett részt. Most már ez is elsovadt. Az iskolákban megjelent a technikusképzés nappali tagozaton is. Ebből következett, hogy a felnőttképzésre kevesebb lett a jelentkező. Most heten, vagy nyolcan vannak, ez egy csoport. Ezek önköltségesek, tehát a tanulók befizetik az oktatási óradíjakat. Persze ehhez az iskolának is hozzá kell tenni valamit, mert a próbapadokat üzemeltetni kell, satöbbi, és ez mind költség. Ez meg van hirdetve, jelentkeznek, és amikor összejön a létszám, akkor indul az osztály. Elméleti és gyakorlati képzésen vesznek részt, tehát ez csak szakmai képzés, itt közismereti tárgyak már nincsenek, csak szakmai tárgyak.

– *Hogyan változott a szakma presztízse?*

– Az autószerelés korábban jól megbecsült szak volt, fokozatosan emelkedő szakaszban. Borraival, megbecsült szakma, és elfogadták, szerették, tisztelték az emberek. Jelenleg az autószerelő szakma még tart egy szintet. Ha összehasonlítom az esztérgályossal, ahhoz képest sokkal magasabb szinten áll, de a kiemelkedő, vezető helye megszűnt. Egyértelmű, hogy most már a vezető helyet a számítógépes szak, a menedzser szak, meg a külker foglalják el. Lehet, hogy nem pont ilyen sorrendben, de ezek viszik el a prímét, mi valahol ezek után következünk.

– *Mikor kezdődött a lecsúszás?*

– Ezt pontosan nem lehet megmondani, lassú folyamat, nem lehet pontosan érzékelni. Talán a jelentkezések száma jelzi. Nem a szemléletük változott meg az embereknek, hanem a lehetőségeik. Lehet, hogy most is többen jelentkeznének autószerelő szakmára, csak látják, hogy ebből nem lehet megélni. Helyette elmennek piacolni. Nagyon sok diákunkkal és nagyon sok munkatársammal találkozom ott, akik ebből élnek.

– *Miből érezhető még a szakma megítélésének változása?*

– A szülők is fásultabbak, mert szegényeknek van egyéb gondjuk, nem csak az, hogy a gyerek hogy beszélt a tanárral, hogy viselkedett, hányasra felelt. Régebben lelkiismeretesebbek voltak a szülők, jobban jöttek segíteni az iskolának. Végül is a társadalmi presztízse leértékelődött a szakmának. Nem vesztette el még a viszonylag kedvező megítélését, de azért már nem a régi fényében tündököl.

– *Mi az oka ennek?*

– A pénz. Nem lehet már ebből a szakmából sem annyi pénzt kihozni, ez már nem egy aranybánya. Ettől lényegesen jobb pénzkereseti lehetőségek vannak. Hogy nem lehet megélni belőle, az azért nem igaz. Sokan nagyon jól megélnék belőle, de főleg azok, akik nem a javításból élnek, hanem a kereskedésből. Mert ugye autót eladni nyereséges. Mert ha egy autókereskedés 100.000 forint kedvezményt tud adni egy autóra, és neki még ugysis megéri eladni, akkor nekem senki ne mondja, hogy az a veszteségeből él. De egy szerelő effektíve a munkáját fekteti be. Mert a gépkocsieladásban mi az effektív munka? Kitalálta, volt pénze, volt tőkéje, megépítette a szalont, és akkor fut a szekér. Az autószerelőnek hoznia kell a színvonalat, hogy hozzá járjanak az autósok, és viszonylag kedvező áron kell futtatnia, mert ugye telített a szakma, és ha valahol aláígérnek, akkor odaviszik az autót. A harmadik oldal az, hogy szegények az emberek. Inkább nekiállnak otthon barkácsolni, lehet hogy életveszélyes, amit csinálnak, de olcsóbb. Mert ez is olyan, mint a futball, hogy mindenki ért hozzá. Ezek a szervízek, akiknek jól megy, mind luxusautókkal aratnak, azzal operálnak. Ezek nem vállalják el a Trabant javítását, vagy a Wartburg, vagy a Dacia, vagy a Lada javítását. Ezek ugye a szegények autói. Volt itt valamelyik nap egy BMW, ötezeres motorral. Ha azt elviszi a szakszervízbe, átnézik, letesztelik, máris fizet tizenötezer forintot, alaphangon. Pedig egy segédmunkás is le tudja tesztelni, mert rááll a diagnosztikai csatlakozóra, leírja az adatokat és azt mondja, hogy a gyári értéknek megfelelő. Már egy Opel revíziója is belekerül tíz-húsz ezer forintba. A BMW lényegesen nagyobb értékű autó, tehát akkor a revízió is többbe kerül.

– *Milyen technológiai változások voltak, mióta elkezdte a szakmát?*

– Az eszközeink nagyon sokat fejlődtek, amint maga az autóipar is. Én hetvenhatban végeztem, ha akkor valaki Ladával ment, az volt a csúcstechnológia. Azóta nagyot változott az ország. A 600-as Mercedes is tömegesen megjelent Magyarországon. Előtte ilyen Mercedest csak a tévében láttunk, amikor a követségi

fogadásokat mutatták. Persze sokat fejlődött a háttérpar is, de én azt mondom, hogy Magyarországon most a háttérpar elmarad a technikától. Az autó előttünk jár, mi most csak követjük.

– *Hogyan változtak a munkaerő-piaci viszonyok?*

– Amikor én végeztem, autószerelőnek elhelyezkedni nem volt gond. Viszonylag jó keresettel, könnyen el tudott helyezkedni az ember. Ha a szomszédnak, barátnak egy kis javítást is végzett, ha nem is pénzért, hanem kéz kezet mos alapon, egész jól meg tudott élni. A mai világban ez egy kicsit megváltozott. Tele van autószerelőkkel az ország, és inkább a kvalifikáltabbakat keresik, tehát a kezdőknek nagyon nehéz dolguk van. A mi iskolánkban végző diákok még mindig élveznek némi előnyt, mert van nimbusza az iskolának. De évvégeken már egyre kevesebb gyereket kérnek. Ezelőtt két osztály végzett és nyolc-tíz gyereknek tudtunk helyet ajánlani. Most egy osztály végez, és kettőnek ajánlunk, de azért még mindig keresik a gyerekeinket. Mi egy jó alapképzést adunk, elméleti szinten nagyon jól tudják a dolgokat, és könnyebben lépnek. A szakmunkásképzésben azokat a típusokat, amik a gyakorlati helyen megfordulnak, nagyon jól ismeri a gyerek, de ha más területre kerül, akkor esetleg meglepődik.

– *Hogyan változott a képzés?*

– A munkaerő-piaci változást annyiban követte, hogy csökkent a felvett gyerekek száma, de ez az autószerelő szakma nimbuszát nem fogja visszaállítani. Ehhez nagyon sok pénz kellene, nagyon sok beruházás, és nagyon korszerű, szép műhelyek, ahol megfelelő technikai háttér áll rendelkezésre. Meg az, hogy az emberek gazdagabbak legyenek, mert akkor meg tudnák fizetni ezeket a drága vizsgálatokat és ellenőrzéseket.

– *Hogyan változott a képzés finanszírozása?*

– Csökkent. Lehet, hogy a forintértéke fokozatosan növekszik, de a reálértéke csökkent. Többek között megszűntek a nagyobb cégek, és a kisebb cégek akkora támogatást már nem tudnak nyújtani. A szakképzési alap pedig egy eléggé megfoghatatlan dolog. Bizonyos cégek, amelyekkel kapcsolatot tudunk kialakítani, átutalják az iskolába a pénzt. De én még azt is kétségbe vonom, hogy ezt mindenki megteszi. Mert elvileg kötelező lenne fizetni a szakképzési alapot, de nem biztos, hogy mindenki befizeti. Amit befizetnek, azt ugye országos szinten osztják szét. Ha most innen a megyéből valaki befizeti, akkor lehet, hogy egy dunántúli iskola kapja meg. Pedig ez a megye borzasztóan rá lenne szorulva, tehát nagy lenne az igény itt a tőkére. Itt van ez a két autógyár, Esztergom meg Szentgotthárd. Ezek is mind a Dunántúlra települnek. A mi területünk Csipkerózsika álmát alusza.

– *Milyen stratégiát követ az iskola?*

– Videofilm készül az iskoláról, vizsik az általános iskolákba, levettítik, felvételi tájékoztató készül, küldik az iskolákba. Brigád összeáll, oktatástechnikus, tanár, meg gyerekek járnak az iskolákba, toborozzák a jelentkezőket. Az elmúlt évek felvételi anyagai összegyűjtve, kiadva, jelképes összegért megvásárolhatók, hogy tudják, mire készüljenek. Ezek mennek, de én végül is azt mondom, hogy a presztízs dönti el azt, hogy hova mennek a gyerekek. A presztízs meg attól függ, hogy mennyi pénzt lehet keresni a szakmával. A kereskedelmiben a 4,8-asoknak felvételt csinálnak, miközben ide alig jelentkezik 4,8-as tanuló. Vannak még most is jó képességűek, de több a gyengébb képességű.

– *A képzés színvonala hogyan változott?*

– Maga a képzés színvonala csak akkor változhat, ha új eszközt tudunk vásárolni. Itt most ugyanazt a váltót szerelik a gyerekek, mint öt évvel ezelőtt, és ugyanazt az indítómotort. Elméleti szinten biztos, hogy van változás, mert az injektoros képzést és az ABS-képzést is megjelent. Ez papíron megvan, de én hogy tanítsak a műhelyben VA-adagolót, ha nincs egy VA-adagolónk sem. Csak a hagyományos soros elrendezésű van. Hát most én abból hogy csináljak korszerű képzést. A BMW-n elektronikus adagoló van, ahol már a gázpedállal csak egy pótmétert nyom az ember, ott már nincs gáz-rudazat, bowden, meg ilyesmi. Az elektronika érzékel bizonyos dolgokat és úgy változtatja a töltésmennyiséget. Annak csak a cseréje kétszázezer forint. Hogy tudna az iskola ilyet venni. Mert nem elég, ha az ember egy tanfolyamon részt vesz, ahol komolyabban foglalkoznak ezekkel a dolgokkal. Olyan adagoló is kell, amit szerelhet a gyerek, mert ha csak megmutatom neki egy üvegen keresztül, az nem ér semmit.

– *Mi a véleménye a szakmunkásképzésről általában?*

– Annak ellenére, hogy nem sokat változott az öt év során, mégis erősödik. Tehát a követelményszint nagyon lassan, de azért emelkedik. Borzasztó sokat számítana, ha a szakoktatóknak csak a tananyaggal kellene foglalkozniuk, és nem nekik kellene javítani az eszközöket, nem nekik kellene az eszközök után járni, satöbbi. Részt vettünk egy továbbképzésen, Lucas Müller tartott Budapesten egy tanfolyamot. Olyan oktatótáblákat hozott, amire minden, ami az autóban van szépen fel volt rakva. Működött minden rajta. Bemutatta, kis gyújtójával melegítette a lambda-szondát, mindent tudott az a kis berendezés. Kész, beviszi, és akkor tartja a foglalkozást. Nekem meg itt ki kell találnom a dolgokat magamnak. Itt ezt nekünk kell megcsinálni. Nekünk kell a gépeket karbantartani. Én járkálok utána, ha tönkrement a váltó, ha kevés a difi. Jelenleg már tisztítószert sem tudunk a gyerekeknek adni a gyakorlati foglalkozás végén. Egyharmad annyi tisztítószert kapunk, mint amennyi ideális lenne, hogy a gyerek rendesen megmossa a kezét. Hát akkor mit csinálunk? Nincs gázolaj, nincs benzin, azzal kell foglalkoznunk, hogy Sanyi, vegyél már benzint. Vagy ott van egy elektromos próbapad, be lehetne üzemelni, de nincs két akkumulátorra pénzünk. Pedig akkor már két próbapadon dolgozhatnának a gyerekek. Most egyszerre tíz gyerek áll sorban, hogy kettesével a próbapadra ráforogjon. Tehát, itt addig nem lesz változás, amíg az anyagok nem rendeződnek. Az iskolák többsége jelenleg Magyarországon mögötte kullog a kinti dolgoknak. Persze vannak kivételek, például Pesten is a Fáyban, van egy számítógépes benzinbefecskendezős hibaszimulátor. Olyan, hogy Volkswagen Passat GLS, oktatási célra használják. Úgy van megcsinálva a gép, hogy a csomagtartóba memóriaegységek vannak berakva, és a motoron elektronikus berendezésekből egy jó is, meg egy rossz is be van építve. Az oktató csak beprogramozza, hogy milyen hibát szimuláljon a motor. Beindítja a gyerek, és a motor döcögve megy, meg nem világít a lámpa, nem működik az ablaktörlő, nincs belső világítás, stb. A gyerekek oda kell menni és megkeresni a hibát. Ha megtalálta, és kijavította, akkor a gép kisimul, és megjavul. Na, ilyenből egy van az országban! Nem tudom, hány millióba került. Ilyen kirakatpolitikát szerintem nem kellene csinálni. Mert valóban az lenne a cél, hogy ide elérjünk, de nézzünk szét, hogy hol tart a képzés színvonala általában, és próbáljuk meg azt felemleni, ami nagyon lent van, és majd utána csináljunk kiemelkedőt, ha már egy jó színvonalon van az egész. Persze nagyon tetszett nekem is, de fel is háborított. Voltak ott olyan kollegák is, akik majdnem leköpködtek, mert náluk filléres gondok vannak, ott meg a milliók csakúgy röpködtek. Végül is ők azt mondták, hogy pályázaton nyerték el. De ha mi ugyanezt benyújtjuk a pályázatot, semmi esélyünk nincs. Az azért egy alapigazság, hogy az melegszik, aki a tűz mellett ül. Budapest, meg Nyíregyháza az nagyon nagy különbség, és nagy távolság. Eleve ritkán vannak ilyen pályázatok, és aki élmes, az kap, aki fél, vagy nem mer pályázni, vagy nem is tud róla, az meg nem kap. Nálunk van most egy Lada, egy Dacia, egy Opel, meg egy Audi, ezek az oktatóautók. Motorok, amik ki vannak szedve, azok csak Ladák. Nekem az üzemanyagellátó-rendszereknél van egy Ifa-motorom, meg egy Rába-motorom, és kész. Kellene venni legalább egy Suzuki Swift-et egy Opelt, és ehhez a segédberendezéseket. Pénz, pénz, pénz, mondta Montecuccoli.

(Az interjút Jávör Emese készítette)

NYOMDAIPARI TANMŰHELYVEZETŐ

“Az öreg nyomdász szakik tartották bennünk a hitet”

– *Miért és hogyan lett nyomdász?*

– Ebben az iskolában tanultam annak idején, 1961-től 1964-ig, magas-gépnymó mester szakmát. Azután a Glóbusz Nyomdában dolgoztam tíz évig, és utána, ennek most húsz éve, idekerültem oktatónak. Előtte szakmunkásként dolgoztam a szakmámban végig. Közben elvégeztem az iskoláimat. Mivel elég nehéz körülmények között éltem, csak este tudtam tanulni.

- *Mi a véleménye a szakmunkásképzésről általában?*
- Annak ellenére, hogy nem sokat változott az öt év során, mégis erősödik. Tehát a követelményszint nagyon lassan, de azért emelkedik. Borzasztó sokat számítana, ha a szakoktatóknak csak a tananyaggal kellene foglalkozniuk, és nem nekik kellene javítani az eszközöket, nem nekik kellene az eszközök után járni, satöbbi. Részt vettünk egy továbbképzésen, Lucas Müller tartott Budapesten egy tanfolyamot. Olyan oktatótáblákat hozott, amire minden, ami az autóban van szépen fel volt rakva. Működött minden rajta. Bemutatta, kis gyújtójával melegítette a lambda-szondát, mindent tudott az a kis berendezés. Kész, beviszi, és akkor tartja a foglalkozást. Nekem meg itt ki kell találnom a dolgokat magamnak. Itt ezt nekünk kell megcsinálni. Nekünk kell a gépeket karbantartani. Én járkálok utána, ha tönkrement a váltó, ha kevés a difi. Jelenleg már tisztítószert sem tudunk a gyerekeknek adni a gyakorlati foglalkozás végén. Egyharmad annyi tisztítószert kapunk, mint amennyi ideális lenne, hogy a gyerek rendesen megmossa a kezét. Hát akkor mit csináljunk? Nincs gázolaj, nincs benzin, azzal kell foglalkoznunk, hogy Sanyi, vegyél már benzint. Vagy ott van egy elektromos próbapad, be lehetne üzemelni, de nincs két akkumulátorra pénzünk. Pedig akkor már két próbapadon dolgozhatnának a gyerekek. Most egyszerre tíz gyerek áll sorban, hogy kettesével a próbapadra ráforogjon. Tehát, itt addig nem lesz változás, amíg az anyagok nem rendeződnek. Az iskolák többsége jelenleg Magyarországon mögötte kullog a kinti dolgoknak. Persze vannak kivételek, például Pesten is a Fáyban, van egy számítógépes benzinbefecskendezős hibaszimulátor. Olyan, hogy Volkswagen Passat GLS, oktatási célra használják. Úgy van megcsinálva a gép, hogy a csomagtartóba memóriaegységek vannak berakva, és a motoron elektronikus berendezésekből egy jó is, meg egy rossz is be van építve. Az oktató csak beprogramozza, hogy milyen hibát szimuláljon a motor. Beindítja a gyerek, és a motor döcögve megy, meg nem világít a lámpa, nem működik az ablaktörlő, nincs belső világítás, stb. A gyerekek oda kell menni és megkeresni a hibát. Ha megtalálta, és kijavította, akkor a gép kisimul, és megjavul. Na, ilyenből egy van az országban! Nem tudom, hány millióba került. Ilyen kirakatpolitikát szerintem nem kellene csinálni. Mert valóban az lenne a cél, hogy ide elérjünk, de nézzünk szét, hogy hol tart a képzés színvonala általában, és próbáljuk meg azt felemlíteni, ami nagyon lent van, és majd utána csináljunk kiemelkedőt, ha már egy jó színvonalon van az egész. Persze nagyon tetszett nekem is, de fel is háborított. Voltak ott olyan kollegák is, akik majdnem leköpködtek, mert náluk filléres gondok vannak, ott meg a milliók csakúgy röpködtek. Végül is ők azt mondták, hogy pályázaton nyerték el. De ha mi ugyanezt benyújtjuk a pályázatot, semmi esélyünk nincs. Az azért egy alapigazság, hogy az melegszik, aki a tűz mellett ül. Budapest, meg Nyíregyháza az nagyon nagy különbség, és nagy távolság. Eleve ritkán vannak ilyen pályázatok, és aki élmes, az kap, aki fél, vagy nem mer pályázni, vagy nem is tud róla, az meg nem kap. Nálunk van most egy Lada, egy Dacia, egy Opel, meg egy Audi, ezek az oktatóautók. Motorok, amik ki vannak szedve, azok csak Ladák. Nekem az üzemanyagellátó-rendszereknél van egy Ifa-motorom, meg egy Rába-motorom, és kész. Kellene venni legalább egy Suzuki Swift-et egy Opelt, és ehhez a segédberendezéseket. Pénz, pénz, pénz, mondta Montecuccoli.

(Az interjút Jávör Emese készítette)

NYOMDAIPARI TANMŰHELYVEZETŐ

“Az öreg nyomdász szakik tartották bennünk a hitet”

- *Miért és hogyan lett nyomdász?*
- Ebben az iskolában tanultam annak idején, 1961-től 1964-ig, magas-gépnymó mester szakmát. Azután a Glóbusz Nyomdában dolgoztam tíz évig, és utána, ennek most húsz éve, idekerültem oktatónak. Előtte szakmunkásként dolgoztam a szakmámban végig. Közben elvégeztem az iskoláimat. Mivel elég nehéz körülmények között éltem, csak este tudtam tanulni.

- *Milyen iskolákat végzett?*
- Szakmunkásképzőt, utána technikus végzettséget szereztem, majd a műegyetem szakoktatói szakát végeztem el, és van egy „útkolni való” végzettségem is, annak idején elvégeztem a marxistát, de abból is nagyon sok mindent tudtam kamatoztatni.
- *Hogy lett szakoktató?*
- A Glóbusz Nyomdában megszűnt az a hely, ahol dolgoztam, meg emberi problémáim is voltak a vezetőimmel. Itt meg épp akkor ment két kolléga nyugdíjba. Hírdettek, és megpályáztam. Akkor már középiskolai végzettségem volt, egy ilyen általános nyomdaipari technikus végzettségem, amit a Thán Károly Vegyipari Technikum nyomdaipari tagozatán szereztem. Azok a tanárok tanítottak ott, akik annak idején az iparban elismerten a legnagyobbak voltak, utána főiskolai képzést is ők csinálták. Tulajdonképpen ugyanazt kaptam tőlük, mintha elvégeztem volna a Könnyűipari Főiskolát. Nagyon kemény és nagyon hasznos iskola volt.
- *Kötelező volt elvégezni a szakoktatóit?*
- Nem köteleztek rá, de 1974-ben végeztem el a technikumot és utána rögtön jelentkeztem a Műszaki Egyetemre. Úgy éreztem, hogy anélkül nem lehet. Tehát ha nincs pedagógiai végzettsége az embernek, akkor az oktatás félkarú óriás, nem az igazi. Ott is elég sok mindenkitől tanultam. Tehát az is nagyon komoly iskola volt.
- *Azt mondta, hogy nehéz körülmények között élt. Ez mit jelent?*
- Ketten voltunk gyerekek, Budán születtem, és apám nyomorék volt, szklerózis multiplex-ben szenvedett, és egyre rohamosabban romlott, nem volt jövedelme. Nekem nyolcadik után muszáj volt szakmunkásképzőbe jönnöm. Az Áldás utcába jártam, nyolcadik után az egész osztályunk „átment” a Rákóczi Gimnáziumba. Én voltam az egyetlen, akinek szakmunkásképzőbe kellett menni.
- *Miért pont a nyomdaipariba ment?*
- Nagyon jól rajzoltam, még fiatalabb koromban újságban jelentek meg rajzaim hosszú időn keresztül, és retusőr szerettem volna lenni, mivel ott tudtam volna hasznosítani ezt a dolgot. De mivel az érettséghez volt kötvé, azt mondták, hogy három szakma közül választhatok: magasnyomó, kéziszedő és könyvkötő. Én teljesen véletlenül a magasnyomó gépmestert választottam. Tehát a szakma véletlen volt, de a nyomda nem volt véletlen, mindenképpen ide akartam jönni. Az idők folyamán aztán nagyon megszerettem, és azóta is a szakképzés az életem.
- *Az elmúlt két évtized során hogyan változott a szakma megítélése, presztízse?*
- Nem a két évtizedet szeretném elmondani, hanem az elmúlt ötven évet, azt hiszem így kerek a dolog. Ez az az iparág, ami mindenhova befolyást szerez, politikába, irodalomba, történelemben, mindenhova. Nyomdára mindig szükség van. A háború előtt itt egy nagyon komoly nyomdász éra volt, ami azt jelentette, hogy nem csak a szakszervezet volt nagyon kemény, hanem maguk a munkások is összetartók voltak, egyet akartak. Ez a szakma jellegével is összefüggött, a múltjával és a társadalmi megbecsülésével. Abban az időben, amikor a „havi 200 pengő” volt a biztos megélhetés, egy nyomdász gyakran egy hét alatt megkeresett 200 pengőt. A Rákosi rendszerben a nyomdászokat úgy hívták, hogy „munkásarisztokrácia”, és arra törekedtek, hogy lejárassák őket. Semmi sovinizmus nincs bennem, de arra törekedtek, hogy az építőipar meg a bányászok és a nagyipari munkások kerüljenek előtérbe, ezért a nyomdászokat nagyon hátrányba hozták. Szerintem a szakma még a mai napig is ezt próbálja kinőni, mert az elmúlt 20 évben is csak a hátrányát éreztük annak, hogy ennyire elnyomták anyagilag, megbecsülésben, fejlesztésben, gyakorlatilag mindenben.
- *Milyen módon és milyen eszközökkel történt ez?*
- Egyértelműen politikai eszközökkel hozták ilyen helyzetbe a szakmát, amikor pl. olyan normákat vezettek be, ami a nyomdaiparban egyszerűen teljesíthetetlen volt. Miközben azt mondták, hogy ez tulajdonképpen nem csak egy szakma, hanem hivatás, meg művészet is, megszabták betűmennyiségben, hogy mennyit kell szedni óránként. Innentől kezdve elgépiesedett az egész, és lezüllött a szakma. Eppen a szépsége szűnt meg. Az ötvenes-harminas években ez nagyon erősen hatott, az oktatásban és az egész nyomdászgenerációban éreztette a hatását.

- *Amikor Ön ide került, akkor ez már így volt?*
- Ilyen értelemben én nem tudtam, hogy hova jövök, mint tizenvalahány éves gyerek, ezt nem tudhattam. Mindezt az öreg nyomdász szakiktól tudtunk meg, ők tartották bennünk a hitet, hogy lesz egyszer jobb is. Mint ahogy most mi, öregek tartjuk a hitet a fiatalokban, bár most már egész más a fölállás.
- *Melyek voltak a változásokban a leglényegesebb fordulópontok?*
- A háború előtt sok kis nyomda volt, maszek nyomdák, és gyakorlatilag élethalál harc folyt egy-egy munkáért. Konkurenciaharc dúlt. Nagyon érdekes, hogy ma pontosan ugyanebbe az irányba halad az ipar, szétforgácsolódnak a mamutnyomdák. Amikor a háború után felszámolták a kisüzemeket, akkor a szakemberek egy része a nagy üzemekbe került. De nem csak államosították a kisebb nyomdákat, hanem lehetetlenné is tették a működésüket. Ha volt három-négy akármilyen gépük, amin tíz ember dolgozott, akkor beolvasztották a nagy nyomdába, tehát a technikát is, meg az embereket is. A harmincas évektől kezdve fellendülés volt a nyomdaiparban, de nem a szakképzésben, hanem a nyomdaipari termelésen belül. Akkorra már lényegesen lemaradtunk a körülöttünk lévő országok nyomdaiparától, és azt be kellett hozni. Ehhez nagyon sok pénz kellett, és nagyon sok „furfang”, tehát manőverezni kellett az adott gazdasági helyzetben. Ez azt jelentette, hogy nagyon nagy beruházások voltak, mamutnyomdák létesültek az országban, de azért ez az ipar elsősorban a fővárosra koncentrálódik. Itt van az Athenaeum, a Szikra, a Zrínyi, a Kossuth, ezek mamut-nyomdákká váltak a belváros szívében. Abban az időben nagyon jó felszereltséggel dolgoztak. De a fizetésekkel mindig a probléma volt, mert arról a minimálbérrel, amit mint munkásarisztokráciaként kaptak a nyomdászok az ötvenes években – ami akkor majdnem olyan bélyeg volt, mint az, hogy kulák –, nagyon nehéz volt felkapaszkodni. Vagyis nagyon nehezen tudtak az emberek ebből megélni. Nagyon szigorú teljesítménybér volt, és aki jobban produkált, az jobban élt. Sőt tudok olyanról, hogy sztahanovista nyomdász is volt az ötvenes években, akinek adogatták a betűket, mint a Vajda-filmben a téglákat. Ez groteszk volt, mert ennek a szakmának a jellege nem engedi meg, hogy azt mérjük, hogy mennyi idő alatt csinálnak meg valamit. Ennek persze van határa, mert ha egy megrendelőnek azt mondjuk, hogy ekkorra kész lesz, akkor a határidőt be kell tartani.
- *Ki a jó ebben a szakmában?*
- A nyomdaiparon belül 15 szakma van, és mindegyikhez más fajta készség kell, és más elhivatottság. Más kell egy könyvkötőnek, aki aranyozza a bőrkötésű könyvet, és egész más kell annak, aki a gépen dolgozik; más kell az előkészítőnek, a montírozónak stb. Az ide jelentkező tizenéves gyereknél nem is igen lehet tudni, hogy végül is mire lesz alkalmas. Erre lesz majd jó az új szakmastruktúra, amit éppen most próbálunk kitalálni. Nincs olyan szakma, hogy nyomdász. Ez egy gyűjtőnév, ezen belül van 10–15 szakma. Aki jó a szakmában, annak több mindent kell tudnia, a többi területről is ismeretekkel kell rendelkeznie, hogy egy könyvet meg tudjon tervezni és meg tudjon csinálni. Mondok egy példát. Szántó Tibor, aki Magyarország elismerten legnagyobb topográfusa, a szedésen kívül még nagyon sok mindent tud. Mindenhez kell értenie, mert különben nem tud megtervezni egy könyvet. Az, aki klasszis ebben a szakmában, annak a szakma minden ágát ismernie kell. Aki pedig a tanítást irányítja, annak is több mindenhez kell értenie. A jó szakemberek nem azt mondják, hogy könyvkötő vagy gépmester vagyok, hanem azt mondják, hogy nyomdász vagyok. Mindent nem lehet tudni teljes mélységében, de majdnem mindent lehet.
- *Milyen volt a helyzet, amikor idekerült oktatónak?*
- Meg kell mondjam, hogy ahhoz képest itt óriási változás van. Amikor idekerültem, akkor ez nagyon kis épület volt. A mostani iskolaépület lényegében két külön épület, csak össze lett építve. A régi épületünk 1909 óta áll, a Világosság Nyomda volt benne a háború előtt, illetve a szocdem székház, majd a Népszava szerkesztősége. Ezt örököltük mi. Ez egy nagyon kicsi nyomda volt, a gyakorlati képzés három alapszakmában történt összesen, a többit mind szórványoktatásban csináltuk különböző nyomdáiban. Ez a három alapszakma a magaspénnyomó, illetve a kéziszedés és a könyvkötészet volt. Amikor én 1974-ben ide kerültem, az elméleti képzés is itt volt, az épület felső részén, de akkor már több mint ezer tanuló volt, és nem tudtuk elhelyezni őket. Úgyhogy a környező iskolákba, művelődési házakba, pártházakba voltak kihelyezve a gyerekek, és ott folyt az oktatás. Itt volt a központ, és innen jártak ki a tanárok tanítani. A gépparkunk is elég elavult volt

abban az időben, nem a mai viszonyokhoz, hanem az akkori időszakhoz képest is. A fordulópont 1976-ban volt. A Fővárosi Tanács kezdeményezésére kaptunk egy új iskolaépületet Újpalotán. Ez borzasztóan jó dolog volt, meg borzasztóan rossz dolog is, mert a ruhaipari iskola épületével közös lett az épület. Ez úgy működött, hogy a fele a miénk volt, a fele pedig az övék, és a kettő egy ráccsal el volt választva. Pedagógiaiilag ez nagyon rossz volt. A gyerekek ráírták a rácsra, hogy "a majmokat etetni tilos". De az elméleti képzést el tudtuk vinni innen, és Újpalotán mégis egy nagyon korszerű, szép iskolában kezdtük el az oktatást 1976-ban. Fokozta a nehézségeket és egyben az örömet is, hogy a Széchenyi Gimnáziumban lévő nyomdaipari szakközépiskolát is hozzánk csapták. Előtte minket úgy hívtak, hogy Ságvári Nyomdaipari Tanintézet, ez volt a szakmunkásképzés, ezután szakközépiskola és szakmunkásképző intézet lettünk, amikor ezt az iskolát kollégákkal és gyerekekkel együtt megkaptuk. 1980-ig dolgoztunk ebben a felállásban. Akkor teljes váltás volt az iskola vezetésében, mert Tarján György, aki 27 évig volt az iskola igazgatója, és nagyon sok minden fűződik a nevéhez, nyugdíjba ment. Akkor lett kinevezve a jelenlegi igazgató, Nagy Lajos, aki korábban műszaki igazgatóhelyettesként dolgozott. 1980-tól 1989-ig úgy dolgoztunk, hogy a gyakorlati szakképzés itt volt, az elméleti képzés pedig kint Újpalotán. A mi lehetőségeink itt nagyon szűkek voltak, mert nagyon kicsi volt az épület. Borzasztó kicsi volt a hely, miközben egyre több gyerek lett, akkor jött a demográfiai robbanás. Akkor a gyakorlat nagy részét csak szórványoktatásban tudtuk elvégezni. Jelen pillanatban az országban a szakma utánpótlásának, a nyomdásztanulóknak a 80 százalékát mi képezzük. Békéscsabán van egy fél osztály, akiknek a Kner Nyomdában van a gyakorlati képzésük, de van egy tanműhelyük is, meg Debrecenben vannak még elvétve. Rajtunk kívül nagyon kevés hely van az országban. Néhány év múlva a ruhaipari iskola kapott egy saját épületet, és a miénk lett az egész újpalotai iskola. Attól kezdve az elméleti oktatás helyzete megoldódott. Egyetlen hiba, hogy tíz kilométer távolságban vagyunk egymástól. A tantestület egy része, a szakoktatók itt vannak a VIII. kerületben, a másik része pedig kint van Újpalotán. Nagyon nehéz egy értekezletet, vagy közös megmozdulást összehozni.

– *Milyen a szakoktatók helyzete a tantestületben?*

– A kapcsolattrendszer olyan, mint az országos átlag. Nem biztos, hogy mindig megalapozott, hogy az egyik miért ítéli el a másikat. De a gyakorlati képzés az utóbbi időben erkölcsileg megbecsültebb lett, mint az elméleti. Hogy miért, azt én nem tudom megmondani. Talán összefügg az anyagi problémákkal is. Az önkormányzattól nagyon nehéz pénzt szerezni, pedig mi teljes mértékben tőlük függünk.

– *Milyenek a gyakorlati képzés mai feltételei?*

– 1989-ben kezdték el ezt az új épületet építeni. Az utolsó bolsevik kormányának az utolsó erőlködése volt ez az épület, és ki tudtuk ügyeskedni, hogy egy rendkívül korszerű épület és nagyon színvonalas technikai felszereltség jött össze. Jelentős beruházást csináltak meg két év alatt, és ettől kezdve fellendült a gyakorlati képzés színvonala. Létszámban is felnőtünk, az összes szakmát tudjuk oktatni stb. Jelen pillanatban a gyerekek körülbelül 80 százalékát itt oktatjuk, ami azt jelenti, hogy 500 és 600 között van a tannyomdában a létszám. Az iskolában összesen kb. 800-an kapnak elméleti képzést. Korábban, amikor nem volt sem elég oktató, sem hely, sem gép, ami kiszolgálja a gyerekeket, a nyomdák felvállalták a tanulók gyakorlati képzését, és akkor az iskolának tulajdonképpen csak ellenőrző szerepe volt a gyakorlati oktatásban. Akkor még voltak olyan státusok, mint ellenőrző szakoktató, ez volt a hivatalos neve. Neki az volt a feladata, hogy kiment a nyomdába, és a tanterv alapján ellenőrizte, hogyan képzik a szakmunkásokat, mert ott nem oktatók dolgoztak a gyerekekkel, hanem szakmunkások. Ez nagyon jó dolog volt, mert napra készen tudtuk, hogy milyen problémák vannak a gyerekekkel, hogy hol tartanak, hogy a tantervet betartják-e, és hogy nem segéd munkára használják-e őket. Tudniillik hajlamosak voltak a nyomdák arra, hogy segéd munkások hiányában a gyerekekkel csináltattak meg dolgokat, akik emiatt nem tudták a szakmát megtanulni.

– *Ön is volt ellenőrző szakoktató?*

– Egy évig csináltam. Ez akkor önálló státusz volt, egy emberhez több munkahely tartozott, és teljes munkaidőben ezzel foglalkozott. Nekem három vagy négy nyomda jutott, és többen is voltunk kollégák, mert sokfelé kellett menni.

- *Most ez a tannyomda egyben korszerű termelőüzem is?*
- Mindig is az volt az elvünk, hogy éles munka mellett tanuljanak a gyerekek. Ez lehet, hogy rossz elmélet, de az elődeink ezt találták ki, és ezt mi is magunkévá tettük, és nagyon helyesnek tartjuk. Rendes kereskedelmi osztályunk van, bevállalnak normális munkákat, mintha az ipar része lennénk, és a gyerekekkel megcsináltatjuk a munkát. A gyerekek csinálnak minden munkát, az oktatók segítségével. Árban nagyon jók vagyunk, mivel nem akarunk komolyabb bevételt. Keresettségben is jók vagyunk, mert azért a szakembereink jelentős része elismert az iparban meg a piacon. A határidőkkel vannak komoly gondok abból adódóan, hogy itt tanulók dolgoznak, és bizony gyakran előfordul, hogy valamit újra kell csinálni, mert nem úgy sikerült, ahogy kellett volna. Mert ha oktat is, meg termel is az ember, akkor csak meg kell mondani, hogy “öreg, ezt rosszul csináltad, gyereünk csináljuk meg még egyszer”, és innentől kezdve csúsznak a határidők. Ezt egyébként úgy kell elképzelni, hogy évente 21 millió forintos tervünk van, amit az önkormányzat előírásának megfelelően teljesíteni kell. Ebből mi semmit nem kapunk, mert ez a mi költségvetésiünket segíti. Nyolcvan millió ennek az épületnek az éves fenntartási költsége, ebből lejön ez a 21 millió, és csak hatvanat kapunk az önkormányzattól. Amikor ez a beruházás történt, akkor kétharmad részben az önkormányzat szállt ebbe be, egyharmad részben pedig az ipar. Nem véletlenül, mert szüksége van az itt képzett szakmunkásokra. Tehát az iparnak van egy bizonyos tanulói igénye. De akármilyen korszerű az új létesítmény, az összes gyereket nem tudjuk idehozni, ami nagy hiba. Mi tulajdonképpen a gyerekekből élünk, mivel az az átkozott fejkvóta-rendszer mind a mai napig megvan. Éppen most vontak el tőlünk egy milliót, mert kevesebb lett a tanulónk. Ez egyébként teljesen abszurd, és én már a nyomdász-szakszervezettől kezdve mindenütt felszólaltam ez ügyben, hogy a fejkvóta rendszer a legutálatosabb dolog a világon. Ha 30 gyerek helyett most csak tíz van, az oktatót ugyanúgy meg kell fizetni, az áramot is, és minden mást. Tehát nem igaz, hogy a fenntartási költség a gyereklétszámtól függ.
- *Milyenek itt a gyakorlati oktatás feltételei?*
- 29 oktató van ebben az épületben. Ez eloszlik annyifelé, ahány szakma van. A középiskolai végzettsége mindenkinek megvan. Ez vagy szakközépiskolai végzettséget jelent, vagy gimnáziumot vagy technikumot. Emellett nagyon sok főiskolai végzettségű szakoktató van, illetve van, akinek nyomdamérnöki végzettsége van. Akinek nincs meg a pedagógiai, főiskolai végzettsége, azokat folyamatosan beiskolázzuk. Aki vállalja, vállalja. Ez most már a szabályozásban is benne van. Az, hogy a gyerek itt gyakorol vagy üzemben, egyénenként változik. Van aki a nyomdából jelentkezik, a nyomda iskolázza be, akkor természetes, hogy ott szervezik meg neki a gyakorlatot. Kérésre is előfordul, de lehet, hogy véletlenszerűen azt mondjuk, hogy itt betelt a létszám, most már nyomdába kell menni, mert nem tudunk annyi helyet biztosítani. Van olyan lehetőség, hogy a gyerek szerez helyet, de a többségnek az iskola. Egyébként a szórványképzés vidéken is történik, de gyakorlatilag a főváros összes nyomdájában vannak tanulónk. Ha a most alakult kis nyomdák között van olyan, amelyben megvannak a képzés feltételei, akkor mi biztosítjuk, hogy a tanuló kikerüljön.
- *Létezik még az az ellenőrzési rendszer, amiről korábban beszélt?*
- Nem, az már megszűnt. Most tulajdonképpen annak a két vezetőnek a feladata ellenőrizni, hogy hogyan működik az egész, aki a gyakorlati képzés vezetésével van megbízva, illetve az osztályfőnök tartja a kapcsolatot az üzemekkel.
- *Milyen tapasztalataik vannak a szórványképzésről?*
- Nincs nagy differencia. Már eljutottunk odáig, hogy a nyomdák felkészültek arra, hogy a képzést biztosítsák, és tényleg az ő érdekük is, hogy a gyerekek minél előbb és minél jobban megtanulják a szakmát. Tehát nincs éles különbség az itteni és a szórványképzés között. Vidéken előfordul, de az is inkább információhiány miatt. A gyerekek egy része vidéki nyomdával van szerződésben, de azok önálló vállalatok, az ő ellenőrzésük nekünk nem hatáskörünk.
- *Ott is tanműhelyek vannak?*
- Nem, ott az életben vannak a gyerekek, rendes termelés mellett tanulják a szakmát.
- *Az üzemek hogy fogadják a tanulókat?*
- Ez nehéz dolog, mert az üzemek egyre kevésbé fogadják szívesen a tanulókat. Ez elég nagy gondot okoz nekünk, a gyerekek elhelyezése miatt. Ha nálunk betelik a létszám, akkor néha igen komoly gondot okoz,

hogy hová kerüljön a gyerek. Ez szakmánként változik ugyan, de egyre inkább elutasítóak a nyomdák. Nagyon a pénzszerzésre, a termelésre orientálódtak. Nem az az érdekük, hogy oktassanak. Ők kész szakmunkásokat szeretnének. Ez meg tanítás nélkül nem megy. Korábban voltak nyomdák, ahol külön tanműhelyek voltak, és szakoktatók, de nem olyan képzettséggel, mint ami elvárható lett volna, hanem megbíztak egy szakmunkást, hogy foglalkozzon a gyerekekkel, ő ezért kapta a fizetését. Lehet, hogy melléte termelnie is kellett, üzeme válogatta. Jelen pillanatban ilyen nincsen, nem szakoktatók foglalkoznak velük, hanem szakmunkások, és a nyomdákban a tanulófelelősök azok, akik "a szárnyaik alá veszik a gyerekeket".

- *Behozná az iskola teljes egészében ide a gyakorlati képzést, ha lehetne?*
- Hát nagyon jó lenne, de ezt az ipar sem engedné, mert nekik is szükségük van tanulókra. Éppen most hallottam, hogy gyerekeket kérnek.
- *Az előbb arról volt szó, hogy nem szívesen adnak helyet.*
- Igen, a helyzet ellentmondásos. Vannak olyan szakmák, ahol mondjuk elmegy egy szakmunkás, és helyettesíteni kell, és a legolcsóbb megoldás az, hogy egy jól képzett, már végzős tanulót kikérnek.
- *Melyek a kapósabb szakmák?*
- Síknyomó-gépmesterek, montírozók, fényképészek, könyvkötők. Az iparban az a helyzet, hogy zömében a fiatalokat akarják felvenni, de olyanokat akik tapasztalattal rendelkeznek. Ez az ellentmondás mindenütt megvan. Fiatal legyen, mert akkor kevés pénzt kell neki adni, de jó munkát várnak tőle.
- *Milyen az itteni tanműhely felszereltsége?*
- Az új tannyomda beindítása esetében egy több milliárdos beruházásról volt szó. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ez a tannyomda nem egy közép-európai, hanem egy európai középnyomdának megfelelő technikával rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy nem húsz milliót tudna termelni, mint most, az oktatás mellett, hanem igen komoly vagyont lehetne szerezni belőle, ha nem tannyomdaként, hanem nyomdaként működne. Bár mi ezt azért nem szeretnénk.
- *Az oktatók számára milyen változásokat hozott az új technika?*
- Az oktatók továbbképzése folyamatosan zajlott. 1989-ben volt a megnyitónk, és azóta folyamatosan megy a továbbképzés. Az oktatók vállalták, hogy megtanulják ezt a technikát, illetve olyan emberek kerültek ide, akik már birtokosai voltak ennek a technikának. Fel kellett tölteni emberekkel a létszámot, mert a régi létszám kevés volt.
- *Ez tantervi változásokkal is járt?*
- Folyamatosan változnak a tantervek és a tananyag is. De ez nem csak a tannyomda miatt van, hanem mert nekünk tükrözni kell az ipar színvonalát. Az ipar technológiaváltásával kell lépést tartanunk.
- *Milyen változások voltak az iparban?*
- Az utóbbi tíz évben folyamatosan fejlődött a szakma. Az utolsó tíz év robbanásszerű fejlődést hozott. Belépett az elektronika, ami nagyon komolyan megváltoztatta az egész ipar arculatát. Nagyon sok mindent már nem kell, hogy tanítsunk. Kihaltak szakmák. Például a magasnyomó-gépmester, vagy a kéziszedő szakma. Ólommal már nem dolgoznak. Nem is tanítjuk, már csak az alapképzésben van benne, hogy a tipográfiai fogalmakkal tisztában legyenek a gyerekek. Elment az elektronika irányába az egész. Nálunk nem járt elbocsátással a változás, megpróbáltuk úgy megoldani, hogy a kollégákat ne kelljen elküldeni, hanem vagy átképeztük őket, vagy csak az alapképzésben szerepeltetjük. A fejlődés azt is jelentette, hogy új szakmák jöttek létre. A legjelentősebb a szöveg- és képszerkesztő szakma. Ez jelen pillanatban egy új szakmának számít, és ma nagyon nagy ipari igényeket elégít ki. Három-négy éve kezdtük el, és azt lehet mondani, hogy nagyon bevált.
- *Mekkora része a képzésnek ez az új szakma?*
- Pontosan nem tudom, arányosan oszlik meg nagyjából az egyes szakmák között a létszám. Most, azt hiszem, két első osztály van, az olyan hatvan fő.
- *Milyen változást hoztak a kisüzemek?*
- Ez nem jelent különbséget, mert mi maximalisták vagyunk, és megpróbáljuk mindenre megtanítani a gyerekeket. Mindenképpen tisztában kell lennie vele, hogy hova akar menni, a második, harmadik évben

már tudnia kell a gyerekeknek, hogy hol szeretne dolgozni. Akkor mi a gyereket arra felé orientáljuk. Ha például kisnyomdához megy, akkor sokoldalúbban kell felkészíteni, tudniillik egy kis nyomdában sokkal többféle dolgot kell tudni, mint egy nagy üzemben, ahol részfeladatokat végez. A kis nyomdában egy-két ember végez mindent. Tulajdonképpen mind a két munkaszervezeti típusra fel kell készíteni a gyerekeket. Vegyünk egy példát. A kötészet két szakmából áll, a kézikötészetből és a nagyüzemi, úgynevezett gépi kötészetből, ez az, ami kiszolgálja a nagyüzemi könyvkészítést. A gyerek három év alatt mindent el kell hogy sajátítson. Forgórendszerben tanítjuk, és a szakmunkás-vizsgán mind a kettőből kell vizsgáznia. A változások közül még ki kell emelni, hogy a nyomtatás egyre inkább síknyomtatás, megszűnőben van a magasnyomási technika, illetve beléptek új eljárások, mint például a flexo-nyomtatás, meg a szitanyomtatás, amit nekünk is tanítani kell. Most ezekből a kisebb nyomtatási eljárásokból nem igazán tudunk eleget nyújtani, alapanyaghíány miatt, de ha lesz pénz, akkor efelé megy a fejlesztés.

– *Hogyan reagált a szakmában végbemenő változásokra az iskola?*

– Vegyünk egy konkrét példát, az elektronika megjelenését. A szakmai igény volt a döntő ebben, mert teljesen fölösleges gyerekeket képezni, ha az ipar nem fogadja be őket. Tehát mindenképpen reagálni kellett. Az épület már a tervezésekor és építésekor úgy lett kialakítva, hogy a leendő fejlesztésnek is legyen tere. És akkor folyamatosan, az anyagi lehetőségek alakulása szerint történtek a fejlesztések. Nagyon fontos volt ebben a Szakképzési Alap. Most kétséges, hogy hány százalékot kap majd az iskola, de eddig ebből nagyon sokat lehetett fejleszteni, gazdálkodni. És nagyon sok ajándékba kapott felszerelés, berendezés van az iskolában illetve a nyomdában. Külföldi cégek reklámcélból, meg az oktatás miatti elkötelezettségből adtak az iskolának felszerelést.

– *A szakmák között milyen a népszerűségi rangsor?*

– Nincs ilyen, legfeljebb cukkolásszinten.

– *És a jelentkezési számokból mi látszik?*

– Általában konkrét szakmákra jelentkeznek a gyerekek, de ez az új szakmastruktúrában meg fog változni. Most még mindenki úgy jön, hogy én gépmester vagy könyvkötő akarok lenni, de most országosan elindult egy olyan változás, amibe nekünk is be kellett szállni. Nem tartjuk helytelennek, tehát egyetértünk ezzel az iránnyal. Ez azt jelenti, hogy 1996-tól át kell állni az új szakmastruktúrára. 9-10. évfolyamon a gyerek általános képzést kap, és utána felmenő és átmenő rendszerben fogjuk tanítani a szakmákat, illetve az iskolatípusokat. Tehát a tizedik év végén felmérő vizsga lesz, aki nem felel meg, az átmehet bárhova, és ha nálunk marad, kaphat egy szakmunkásbizonyítványt, de ha tovább folytatja, akkor az érettséginek megfelelő bizonyítványt kap, illetve technikus képzésig szeretnénk elvinni. Ennek már kialakítottuk a "családfáját", hogy ez hogyan épül fel. Maga az alapelképzelés megvan, de még ki kell dolgozni a tanterveket. December 31-ig kell a vizsgakövetelményeket, a szakma jellegét leírni, és utána fogunk tanterveket készíteni.

– *Minden itt készül az iskolában?*

– Ez kollektív munka. Teameket hoztunk létre az ipar jelesebb képviselőiből, akik vállalták, mivel szívügyük a szakképzés, ebben részt vesznek. Ők elmondják az ipar igényeit, mi meg leírjuk, hogy hogyan tudjuk azt megcsinálni. Ez nagyon nehéz és kollektív munka lesz. Mivel teljesen új szakmák jelennek meg, az új szakmák már az új képzési jegyzékben is szerepelnek, és már a közlönyben is megjelentek. Három új szakma van. Ez a szöveg- és képszerkesztő, a forma-előkészítő, és a nyomtatvány-feldolgozó, tehát már nem könyvkötészetnek hívják, és ezek hat-hét szakmára bontódnak. Az tizenhatsz. Tehát ennyi szakmává válik majd a jelenlegi szakmaszerkezet. Miközben a régiék megszűnnek. Csak a pozitív tartalmakat fogjuk átvenni a régi szakmákból.

– *Mekkora önállósága van az iskolának a fejlesztési elképzelések kialakításában?*

– Ebben a kérdésben van önállósága. Hangsúlyozom, hogy ebben a kérdésben. Hogy aztán az NSZI-től a minisztériumokig hogy fogják elfogadni, az megint egy másik kérdés. Azért annyira nem vagyunk önállóak, hogy véglegesítsük a koncepciót. Ezt továbbítani kell majd a felsőbb szerveknek, és ha jóváhagyják, akkor indul el a képzés.

- *Mi az Ön szerepe ebben a munkában?*
- Én az egyik teamnek vagyok a vezetője. A nyomtatónak.
- *Ez hogy viszonyul az iskolán belüli egyéb feladataihoz?*
- Itt a tannyomdának, a síknyomtatásnak, a magas-nyomtatásnak és az előkészítésnek vagyok a felelőse. Hivatalosan tanműhelyvezető vagyok, két hónapja.
- *Amióta vezető lett, hogyan vesz részt a szakmai képzésben?*
- Áttételesen. Nekünk hivatalosan a titulusunk: gyakorlati oktatás vezető. Viszont ez a törvények szerint kötelező órászámmal jár. Most heti 14 óra kötelező órászámot kellene a gyerekek között eltöltenünk. Ez fizikai lehetetlenség. Egy ekkora tanműhelyben ez egyszerűen nem megvalósítható. Itt vagy vezető valaki, vagy a gyerekekkel foglalkozik, mert az egyik a másik rovására megy. Ez azt jelentené, hogy heti két napot lennék a gyerekekkel, és három napot foglalkoznék a vezetéssel. Ezt nem lehet megoldani. Ilyen problémánk egyébként rengeteg van, mert mi akkora iskola vagyunk, hogy nálunk betarthatatlanok a törvényben előírt követelmények. Van egy olyan hagyományos szervezeti felépítésünk, hogy külön osztályaink vannak, ahol külön szakmákat tanulnak a gyerekek. Ezek nem iskolai osztályok, hanem itt a nyomdában jelentik a szervezeti felépítést. Ezeknek az osztályoknak termelni és tanulni kell egyszerre. A jelenlegi felállás szerint úgynevezett főoktatók vezetik ezeket az osztályokat. Muszáj, hogy vezessék, mert szervezni és adminisztrálni, pedagógiaiilag és szakmailag irányítani kell ezt az osztályt. Az ez alatti szinten oktatók vannak, és a gyerekek szerint csoportok. Mi azt szeretnénk elérni, most már hosszú-hosszú évek óta, hogy ezek a főoktatók csoport nélküli pedagógusok legyenek. De a törvény azt írja elő, hogy az nem lehet pedagógus, akinek nincs csoportja. Ezek szerint két lehetőség van. Vagy azt mondjuk, hogy ő nem pedagógus, vagy pedig gyereket adunk mellé, de ez a gyerek kárára válik. Ebben nem tudunk előrehaladni. A főoktatói kategória hivatalosan nem létezik, de nálunk van. Nekik van egy két oldalas munkaköri leírásuk. Lényegében olyanok, mint a nyomdában a művezetők. A termelés és a gyakorlati képzés szerves egység nálunk, és ezért gyerekek is vannak melléjük rendelve. Ha nagyon szigorúak akarnának lenni, akkor nem szabadna gyereket adni melléjük, mert a saját gyerekcsoportjukkal éppen azért nem tudna eleget foglalkozni, mert felelnek az összes többiért is. De ezt nem lehet leírni. Ők egyébként ugyanúgy szakoktatók, mint a többiek, csak esetleg mérnöki diplomával. Mert a legkvalifikáltabbakat igyekezett az iskola erre a feladatra kiválasztani. Tehát itt a rendeletek tartalma ütközik azzal, ahogyan meg lehet szervezni a képzést. Ez a felépítés egyébként itt negyven vagy ötven éve működik így, de a törvényi rendelkezések ezt soha nem támogatták. Ez azért rossz, mert az új oktatási törvény, ami a mi életünket is szabályozza, szintén lehetetlenné teszi ezt a rendszert. Kibúvót pedig nem tudunk találni. Van egy ilyen munkakör, hogy gyakorlóhely-vezető, de senki nem tudja megmondani, hogy ez mi, mert nincs hozzá csoportlétszám rendelve a törvényben, illetve nincsen hozzá kötelező órászám. És erre hivatkozva azt mondják, hogy ez nem pedagógus.
- *Hogy kellene módosítani ezt a rendelkezést?*
- Az lenne a legkövetkezetesebb, ha 35 órában egy főoktató az osztályát vezetné, x összegért. És akkor nem lenne kötelező órászáma, pedagógus maradna, mert mégiscsak a pedagógiai részt is irányítja, ő ellenőrzi az egész osztályt, ahol előfordulhat, hogy van 140 gyerek, és 8-10 oktató. Szóval fizikai lehetetlenség a kötelező órászám mellett elvégezni az előírt feladatokat. Tehát az én elképzelésem szerint pedagógus kell legyen, de órászám nélkül. Hogy ez anyagilag hogyan rendezhető, az egy másik kérdés. Mint tanműhelyvezető most nem vagyok pedagógus-státusban, pedig húsz éven át az voltam, de most nem lehettem az, mert akkor ragaszkodni kellene az előírt órászámhoz. És ezt ugyanúgy nem értem, ahogyan az igazgatónak előírják a 2 óra kötelező tanítást. De ha az igazgatónak be kell menni mondjuk az iskola érdekében a fővárosi hivatalba, akkor neki akkor kell bemennie, amikor behívják. Senkit nem érdekel, hogy akkor neki éppen órája van vagy nincs. Most ennek ki látja a kárát? A gyerek. Tehát nonszensznek tartom az egészet. Két hónappal ezelőtt még én is oktató voltam. Főoktató, ami hivatalosan nem létezik, csak a mi belső rendünk szerint. Lélekben azért az maradtam most is.

- *Hogyan szerveződött a munkája, amikor oktató volt?*
- Nagyon nehéz volt a munka megszervezése, mert ami a következő nonszensz a rendeleteket illetően arra az előírásra vonatkozik, hogy 12 gyerekre jut egy oktató. 12 gyerek után kap az iskola egy oktatói státuszt, ha gyakorlati oktatóról van szó. Na most a mi szakmáinkban pl. nyomógép mellett nem lehet értelmesen oktatni egyszerre 12 gyereket. Ez egyszerűen fizikailag képtelenség, mert balesetveszély van, vagy a gyerek nem figyel oda, és szétfolyik az oktatás, vagy a termeléssel van baj. Nem lehet. Mi most szeretnénk besuvasztani azt a kollektív szerződésbe, hogy bizonyos szakmákban a balesetvédelmi és a pedagógiai szempontokat figyelembe véve hány gyerek oktatható. Ezt már az egész ipar elismerte, a szakszervezettől kezdve a Nyomdászok Szakmai Szövetségéig mindenki azt mondja, hogy nekünk igazunk van, de a rendelet egész egyszerűen nem biztosítja, hogy az iskola 3-4 gyerek után kapjon egy oktatói státust. Innentől kezdve nagyon nehéz a dolog. Ez azt jelenti, hogy átlagban 12 gyerekkel kell foglalkozzon egy oktató, még akkor is, ha mondjuk egy négyszínű nyomógépen van, ami hihetetlenül balesetveszélyes. Visszatérve az előző kérdéshez, én úgy dolgoztam, hogy volt 12 gyerekem, ugyanúgy, mint a többi oktátónak. Emellett a többi oktató munkáját szerveznem kellett, minőségileg ellenőriznem kellett, pedagógiaileg irányítanom kellett, a tanterv betartását, ilyesmit. Tehát az egész osztályért én voltam a felelős. A kollégám, aki most csinálja, ugyanúgy van. A gyerekeknek ugyan mindig kiadtam a munkát, de a napi kontaktusom sokkal rosszabb volt azzal a csoporttal, amelyik hozzám volt beosztva. Az összes gyerekkel általában nagyon jó volt a kapcsolatom, de mint oktató nem tudtam igazán hatékony lenni. Tehát ha a főoktátónak nem lenne előírva, hogy saját csoportja is legyen, akkor sokkal jobban tudná végezni a feladatait. Amióta itt vagyok, húsz éve nem értem, hogy miért lett az elméleti meg a gyakorlati képzés egy kalap alá vonva, vagyis nem értem, hogy miért kell, hogy a szakoktátónak kötelező óraszám legyen. Azt mondja a törvény, hogy 23 kötelező órája van a szakoktátónak. A gyerekeknek 35 órája van, ennyit itt kell lennie. Akkor ez most hogy jön össze? Ez az egyik. A másik az, hogy miért nem lehet azt mondani, hogy neked mondjuk van egy tanulócsoporthoz, ezért kapsz ennyi pénzt. Nagyon sok problémát megoldhattunk volna, ha nem lenne ez a kötelező óraszám. A tanárok... az egy más kérdés. Mesterségesen ráhúzták a gyakorlati oktatásra az elméleti képzés szervezési modelljét. Ami nem jó. Nagyon sok gondot okoz nekünk, hogy ezeket hogyan oldjuk meg.
- *Hogyan képviselik ezeket a kérdéseket a gyakorlati oktatók?*
- Mindenütt megpróbáltuk felvetni ezeket a problémákat, de azt tapasztaltuk, hogy a felső szervek "nem potensek". Egyszerűen nem tudunk egy olyan fórumot találni, ahol meghallgatnának, ill. ahol úgy hallgatnák meg a problémáinkat, hogy valami lépés is legyen. Nehogy úgy tűnjön fel, hogy mi valamilyen kiváltságokat akarunk. Úgy érezzük, hogy mi ezt másképpen nem tudjuk megoldani. Szeretnénk segítséget kapni, és nem kapunk. Az iskola vezetése egységes ebben, és próbál valamit tenni az ügyben. Úgy látjuk, hogy ez a költségvetési forma halálra van ítéelve, de nem tudunk előre lépni. Elsősorban anyagilag vagyunk megkötve, és megkötözött lábbal nem tudunk táncolni. Házon belül ebben nincsenek viták. Ha most valaki megnevezne egy fórumot, amely ebben illetékes, akkor az iskola vezetése azonnal leírná a pontos javaslatát, és egy év alatt bebizonyítanánk, hogy mennyivel hatékonyabban tudnánk működni. Más iskolákban dolgozó szakoktató kollégákkal bizonyos alkalmakkor találkoztunk, beszélgettünk ezekről a kérdésekről, és kiderült, hogy máshol is vannak hasonló gondok. Nem lehet, hogy megszabják, hogy 12 gyerek, és ez az országban mindenütt, minden szakmára érvényes. Nem tudom elképzelni, hogy az elektroműszerész szakmában ugyanúgy kell ennek lennie, mint egy szabóműhelyben, de a finanszírozás mégis ugyanannyi. Van olyan szakma, ahol a 12 gyerekhez három oktató is kéne.
- *Változott-e az utóbbi időben gyerekek szakmához való viszonya?*
- Rengeteget. Régebben nyomdászok akartak lenni a gyerekek. Ma már inkább azért jönnek ide, mert nem vették fel őket máshova. Lehet, hogy mi is hibásak vagyunk ebben, mert nem csináltunk elég propagandát kifelé, tehát nem propagáljuk annyira a szakmát, meg az ipart is népszerűsíteni kellene. De azt lehet mondani, hogy esetlegesen jönnek ide a gyerekek. Aztán úgy áll hozzá, hogy ha elvégzi elvégzi, ha nem hát nem. Ezenkívül a külső környezet is megváltozott. Ha egy gyerek megbukik, akkor egy évvel később lesz munkanélküli. Az új törvény szerint a gyerek 16 évesen kilép a közoktatásból, amikor hozzánk kerül, már nem lesz

kötelező az oktatása. És akkor már nem lesz kényszer nekünk sem, hogy itt tartsuk a gyereket, mert idáig nem nagyon lehetett elküldeni. Ez nagyon nagy dolog abból a szempontból, hogy a szakmát megszeretessük. Csökken a gyereklétszám, emiatt anyagilag rosszabbul fogunk járni, és nagyon sok minden más probléma lesz. Innentől kezdve kellene valami olyasmin gondolkodni, hogy lehetne például az önkormányzathoz való kötődést valahogy lazítani, vagy megszüntetni.

- *Ezt a szakmát hogyan érinti a munkanélküliség?*
- Hát olyan módon, hogy nagyon nagy leépítések voltak, az átszervezések miatt. Ezen kívül van egy olyan tendencia, hogy nagyobb üzemeket nem nagyon akarnak a belvárosban működtetni. Ez egy fővárosi elképzelés, és nem is mostani ügy, csak most csapódott le. Az összes nagy nyomda a belváros központi helyén van, illetve volt. Először is az ingatlan maga nagyon sokat ér, másra is fel lehet használni. A másik szempont, hogy a nyomdaipar eléggé szennyezi a levegőt, meg zajos is, ezért a terv az volt, hogy kitelepítik őket. Mindegyik nyomdának megvan a peremkerületi telephelye, ahova kiköltözik. Innentől kezdve sokkal kevesebb szakmunkás kell. A Zrínyi Nyomdában, ezt konkrétan tudom, 2300 ember dolgozott 4 évvel ezelőtt. Most vannak 800-an. Ennek következtében rengeteg nyomdász került az utcára. A gyengébbek nem tudnak elhelyezkedni. A fiatalokkal viszont nagyon sok probléma van. Idegesítően sok a pályaelhagyó. Az én fiam is itt végzett szakközépiskolában, és az osztályának a kilencven százaléká elhagyta az ipart, egy két ember van csak, aki megmaradt az iparban. Színházi díszletmunkásig mindenhova elmentek. Egyszerűen nincs rájuk kereslet. Kevés pénzért, és nagy gyakorlattal vesznek csak fel embereket, ahogy már beszélünk róla.
- *A vállalkozás mennyire perspektíva az itt végzőknek?*
- Ebben a szakmában ez pénz kérdése. Általában úgy történik, hogy a papa önálló vállalkozásához csapódik a gyerek. Ez azt jelenti, hogy a papa csinál egy nyomdavállalatot, jobb esetben ő is nyomdász, vagy ő is alkalmaz valakit. A gyereket ideküldi, hogy majd legyen neki segítsége. Maguk a végzettek pénz és ismeretség hiányában nem nagyon tudnak önállóan vállalkozni.
- *Milyen munkahelyek vonzzák elsősorban a gyerekeket?*
- Ez is pénz kérdése elsősorban. Ha nagyüzemben elcsíp egy olyan helyet, ahol jól kereshet, akkor semmi probléma nincsen. De ez azért nem annyira jellemző. A kis üzemekben pedig az a probléma, hogy rabszolgamunka van. Ami azt jelenti, hogy nagyon szépen tud keresni, de akkor éjjel-nappal, szombat és vasárnap is dolgozik, és szakszervezet nélkül.
- *A szakma továbbadása, és a szervezeti tradíció mennyire jellemző még a nyomdászokban?*
- Ez még van, de ugyanúgy, ahogy a magyar-történelem szakos tanár, ha van egy csöpp esze, nem akarja, hogy a gyereke is az legyen, mert lelkiileg, meg szeretetből, ill. szakmahiúságból annak adná, de anyagilag nem kifizetődő a dolog. Ez igaz a nyomdászokra is. A szervezetség szempontjából annyit változott a helyzet, hogy a nyomdász-szakszervezetnek nagy hagyományai vannak. Nálunk két szakszervezet is működik, az egyik a pedagógus-szakszervezet, a közismereti tanárok általában abba lépnek be, a nyomdász szakmával rendelkezők pedig elég egyértelműen a nyomdász-szakszervezetbe. De elég sok lemorzsolódás volt az utóbbi években, elsősorban a szakszervezet országos megbecsülésének a hiánya miatt. Tehát mivel érzik, hogy a szakszervezet nem nagyon tudja támogatni őket, ezért elhidegülnek.
- *Milyen alapvető gondjaik vannak manapság?*
- A pénz. Ezt általában mindenki olyan szegyenkezve mondja ki, vagy egyáltalán nem mondja ki, de egyetlen nagyon komoly problémánk az, hogy nincsenek az oktatók megfizetve. A háború előtt, ha valaki nyomdász oktató volt, az megbecsülésnek számított, a legjobb szakembereket küldte ide az ipar. Most pedig éppen hogy fel tudunk venni valakit. Vannak olyan 50-52 éves kollégák, akik főiskolai végzettséggel 21-22 000 forintot visznek haza, mint családfenntartók. És nem tudunk olyan lehetőséget találni, hogy hogyan fizessük meg a munkájukat.
- *Egyéb jövedelemszerzési lehetőségek nincsenek?*
- Nagyon kevés. Mivel az ipar is elég telített, nagyon sok munkanélküli van, ezért mi próbálunk most úgy segíteni, hogy tanfolyamokat szervezünk, és akkor ők ebben részt vesznek, de ez nem mindenkit érint.

Innentől kezdve nem tudjuk azt megtiltani, hogy vállalkozzanak, hogy a szabadidejükben dolgozzanak, ami azért nagyon visszahat az oktatás színvonalára. A kárára megy. És az a legnagyobb probléma, hogy ezek az emberek olyan magasan kvalifikáltak, hogy munkanélküliség ide vagy oda, két nap alatt el tudnának helyezkedni 50-70 ezres fizetésért. Azért maradnak itt, mert még mindig reménykednek, és még mindig van bennük elkötelezettség az oktatás iránt.

- *Az utóbbi öt évben hányan mentek el és hányan jöttek?*
- Nem jellemző, hogy olyan sokan elmennének. Még várnak valamire. De ha néhány éven belül nem tudjuk az igényeiket kielégíteni, akkor hamarosan teljesen tönkre fog menni a képzés. Robbanásszerű változás lesz, mindenki azt fogja mondani, hogy “most már elegendem van, a gyerekeimet nekem is el kell tartani”. És ha van lehetősége, akkor el fog menni, nem tudja az iskola itt tartani őket. Ma, amikor 1 meg 2 órát nem lehet kifizetni jogi problémák miatt, pedig tudom, hogy elvégezték a munkát, akkor nem lehet őket sem fegyelmezni, sem ösztönözni. Nem lehet őket megtartani. Ez nagy probléma. És ugyanakkor azt is látják, hogy azok, akik innen elkerültek, igen komoly pénzeket keresnek. A példa előttre van. Együtt dolgoztak, megkapták azt a tizenvalahány ezer forintot, a kollega elment valahova máshova, és most megkapja százon felül. Ugyanezt megcsinálhatja ő is. Nagyon nagy képzelőerővel kell rendelkeznie annak, aki elképzei, hogy az oktatási helyzete a közeli jövőben fellendül. Ebben a helyzetben nagyon bántó az olyan nyilatkozat, hogy kevesebb a gyerek és túl sok a pedagógus. Ez nagyon bánt mindenkit, mert ez a társaság ettől a kormánytól azért várt valamit.
- *Mik a szakképzés legaktuálisabb gondjai?*
- A jogi szabályozatlanság, amiről már beszéltem. Nem aktív, pedagógiával foglalkozó emberek csinálják a szabályozást, például a gyakorlati képzését. A szakképzési törvényre is vonatkozik ez. Ha ilyen módon, mint most, a problémákat meghallgatva alakulna ki egy, a tényleges helyzethez alkalmazkodó törvény, akkor nagyon sok minden megoldódhatna. És hát pénz is kellene, nem csak a bérekre, hanem dologira is. Arra, hogy idővel az ipar ne szaladjon el az iskola felett, hanem ha egyszer megtörtént ez a nagyon jelentős fejlesztés, akkor azt folyamatosan folytatni lehessen, de ez még nem látszik, hogy erre honnan tudunk forrást teremteni. A másik, ami határozott véleményem, és minden szakmára vonatkozik, hogy a mai gazdasági tényezők megeszik a szakképzést úgy ahogy van. Ezt nem akarom bővebben kifejteni, meg most nem is tudnám, de ez határozott szubjektív érzésem.
- *Ez miben nyilvánul meg?*
- A szakma igényében, a szakma változásában, és a szakma felszívóképességében, amit mondtam a pályaelhagyásról is. És a szabályozókban, a privatizációtól kezdve. Nem hiszem, hogy ez egészséges lenne a szakképzés számára.
- *Hogyan képviselik a szakoktatók ezt az álláspontot?*
- Én magam mindig benne voltam ebben, mert sima szakoktatóként is tagja voltam a szakszervezeti tanácsnak, meghívtak értekezletekre, a nyomdász-szakszervezetben többször felszólaltam, ezeket elmondtam. Mert az iparnak is nagyon sok problémája van, és az az egyik utolsó dolog, hogy a szakképzéssel foglalkozzon. Most azzal is próbálkozunk, hogy felelős embereket hívunk meg ide. Majd kiderül, hogy mit lehet ezzel elérni. Mindenki érzi, hogy az iskola problémája egyben az ő problémája is, és ha az iskola problémája megoldódik, akkor az ő ügye is rendeződni fog.
- *Hogyan reagál az iskola arra, hogy kevesebb a jelentkező?*
- Most lesz egy pályaválasztási hetünk, illetve Pestújhelyen van egy művelődési ház, ahol a szakmai iskolák 5 napon keresztül bemutatkozó programot szerveznek, és egész Budapestről viszik oda az általános iskolákat. Itt mi is meg fogunk jelenni. Nekünk a hatékonyság szempontjából tulajdonképpen jobb, ha kevesebb gyerek van, csak az a probléma, hogy az önkormányzat kimutatta, hogy kevesebb a gyerekünknél, és több mint egy milliót elvontak tőlünk, amiből majdnem 800 000 a bérjellegű elvonás. Valamilyen megoldást kell találni, alapítványt, vagy valami más formát, mert meghalunk. És itt van ez az épület, amiért fájna a szívünk, ha tönkremenne.

(Az interjút Tót Éva készítette)

EAST-CENTRAL EUROPE

MANAGEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE OUTLINE OF RECENT DEVELOPMENTS AND MAJOR ISSUES

After a brief presentation of the economic and educational context in the countries concerned, this presentation focuses on four major themes which were particularly analyzed in the research contributions and discussed during the workshop: * changing the architecture of the VET system; the sharing of responsibilities and the decentralization process; the role of enterprises and the relationship with the economy; the instruments required for monitoring and regulation.

The context

A comparative analysis of the national reports suggests strong similarities between them, particularly with regard to their respective economic situations. However, greater differences are apparent in the way their vocational education and training systems are trying to adapt to the new context.

Following the collapse of the centrally-planned economic system, Central and Eastern European countries entered into a period of deep recession, with substantial decreases in the GDP (up to 24 per cent between 1990 and 1993), unknown to Western industrialized countries. Large manufacturing enterprises, which used to export to the former Soviet Union have been particularly affected by this change, suddenly being faced with competition from more efficient Western industries.

The four countries have become engaged in their own particular manner in a process of privatization and are beginning to show some signs of recovery, at least in terms of macroeconomics indicators. At the same time, and as a major and probably long-term result of the recession, a sharp reduction in employment levels were recorded together with the emergence of unemployment, as indicated by the country reports, its exact impact is however hard to measure: a number of unemployed people do not register, moonlighting is expanding and the statistics are not always adequate. This makes inter-country comparisons difficult and limits

* Held in Paris (19–21, December, 1994), initiated by a training program of International Institute for Educational Planning and carried out with the contribution of Epicures Project of the Network Educational Science Amsterdam (NESA) the workshop was aimed to finalize a report on new trends in vocational education of E-C Europe countries with the participation of researchers from Estonia, Hungary, Lithuania and Poland exposing reports on vocational education and training (VET) of their countries.

The original version of this study was published in: Caillods & Bertrand & Atchoarena (eds) *Managing Vocational Education and Training in Central and Eastern European Countries. A Report*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, 1995.

the possibilities of analyzing what should be an important aspect of the research: the unemployment of graduates.

In all these countries, the level of education was comparatively high in terms of enrolment ratios at the secondary level and of the quality of teaching in general education (for instance, in science). Access to the higher level however had been limited compared to Western Europe.

Concerning the VET systems, it should be borne in mind that Central and Eastern European countries had long-standing traditions of their own before the Second World War, but then went through a process of unification along the lines of the Soviet model. The Baltic States were fully integrated into this model. It entailed a somewhat larger proportion of pupils following general studies upon completion of elementary school, implying a more important role for enterprises in training at a later stage. A characteristic which is more typical of the other countries, such as Hungary and Poland, was the very high proportion of students going to skilled workers vocational schools (usually, of a three-year duration).

In all the countries covered by this research programme, technical and to an even larger extent vocational schools (especially in industrial areas) are those which have been most affected by the new economic context. First of all, the quality of general education and of training in skilled workers vocational schools leaves much to be desired. Second, and exceedingly high degree of specialization has been required up to now, leading to specific occupations. Finally, a number of enterprises have closed their schools or have withdrawn their support, so that opportunities for practical training have become limited. These circumstances may explain why the employment of graduates from these schools is becoming particularly difficult.

Overcoming these problems has been a priority in the reforms and experiments which are analyzed in detail in the country reports and summarized below.

Changing the architecture of the VET system

Attempts of reforming the VET systems in Central and Eastern European countries date back to the 1970s. They were aimed at remedying some of the shortcomings of these systems, already identified at the time. They were initiated mostly by people inside the system (teachers and administrators). Nevertheless, for various reasons (political, a lack of resources, or administrative inertia), they were not implemented.

a) Various steps towards modernization

In the new context, following the socialist system's collapse and the plunge into a deep economic recession, the need for change has become imperative. Yet, as expressed by one participant in the workshop, most countries have not yet any clear, overall idea of what their future educational system should look like and they are simply trying to cope with the most urgent issues. As a result, what has taken place up to now looks more like a modernisation of the former structure rather than a fundamental reform of the system.

Concerning the countries represented in the research, examples of modernisation include:

- New legislation, which has been established for instance in Hungary, where three separate Acts have been passed since 1990, respectively for general, vocational and adult education and training;
- Changes in the school structure, for instance, in Lithuania, where basic school attendance is extended from nine to ten years, or in Hungary, where the new legislation extended the

duration of schooling in general schools from eight to ten years, without excluding the continuation of the former type;

- A shift in the flow of students upon completion of elementary school, away from the short and specialised vocational stream towards more general education (academic secondary or secondary vocational schools). During the two-year period 1990–92, the proportion of students receiving the former type of education decreased from 42 to 36,6 per cent in Hungary, from 48 to 37 per cent in Poland. In Estonia, it decreased from 32 per cent to 28 in Estonian-speaking schools, and from 25,8 to 25,3 per cent in Russian-speaking schools over a period of only one year. It is interesting to observe, on the basis of figures concerning students' applications to various schools in Lithuania, that the shift from vocational schools to general education seems to be as much the result of a change of attitudes on the part of students as of a clearly stated Government policy;
- Experimentation with new types of schools. In Hungary, a project assisted by the World Bank concerns the development of secondary technical schools with a two-year period of orientation, followed by two years of broad training in a limited number of occupations, in addition to the preparation of the baccalaureate. Specialisation starts only afterwards. In the same country, craft trades are being developed under the leadership of the National Association of Craftsmen.
- In Poland, experimental vocational schools are being developed, providing both general and vocational education, with a focus on general vocational knowledge and skills, while practical training takes place only during the third year. A new type of technical lyceum will provide a high level of general education enabling vocational flexibility and mobility and will give access to university as well as to other forms of specific training.
- Changes in the teaching contents: reduction of the number of specialised streams (especially in industrial areas), emergence of new specialities (especially in management, commerce and computer science) and modernisation of the contents of existing curricula;
- Development of the private sector: the reports concerning Hungary and Poland describe the rapid expansion of private vocational schools and of training enterprises in specific areas for which there is now a demand;
- There are also several instances of new programmes intended for the retraining of adult workers in accordance with the new requirements of the labour market. These programmes have not been analysed in detail in the framework of the research work presented here which focused on initial training.

b) The need for more fundamental changes

These various forms of modernisation may be seen as rather traditional and approached essentially from inside the educational system. The discussion during the workshop suggested that the type of structural reform which would be required should not be limited to the sheer architecture of the system. A systemic approach would imply changing the whole logic of the system, the mechanisms relating the training system to the enterprises and, last but not least, the attitudes of the various people concerned. Educational change however is to be seen as a collective learning process including all the actors concerned, who should learn to work together. Hence its implementation will take time. Ideally, it would incorporate some innovative and alternative approaches which are beginning to emerge in a number of advanced industrialised countries: the learning enterprise or organization and the concept of integrated learning.

A more forward-looking approach would take into account the relationship between the school and the labour market, issues of labour allocation between sectors of activity and within them, the changes which are taking place in occupational structure and work organization and the relationship between these changes and the training contents and organization. It should also consider the opportunities for mobility within the training system and at a later stage.

On the other hand, a realistic appraisal of the situation must recognize that the prerequisites for a bolder approach are hardly fulfilled in Central and Eastern European countries. The main actors with the ability to stimulate innovation cannot easily be found, either in Government or among enterprises – a point which will be further discussed below. Changing attitudes is not something that you can be told to do as a result of an administrative decision in a top-down process.

As a possible answer to some of these objections, it has been suggested that more attention might be paid to attempting to shape new actors. From this point of view, the reform of the training system could be considered as an opportunity to develop procedures which would involve more partners. This would imply that it is probably easier to overcome the difficulties by co-operation and dialogue at the local level, where people have to cope with concrete problems, rather than at the central level.

The analysis of the developments which have taken place in the countries under review also suggests that even the steps towards modernisation are not necessarily related to formal changes in the legislation. There are instances where (as in Hungary, for instance) the various legislative Acts do not define a clear policy orientation. There are others (as in Lithuania, for example) where rather substantial changes have taken place at the school level without any formal legislative decision, but as a result of local initiative. For the participants at the meeting, the legislative aspects of change were not necessarily the most important ones.

It should also be kept in mind that a formal legislation requires a clear consensus on the direction change is to take. However, in some at least of the countries concerned, such a consensus does not seem to exist.

Either the policy-makers themselves do not have a clear idea of what should be done or the views of the various actors diverge, for instance, on the respective role of schools of general education, technical and vocational schools and enterprise-based training.

The latter situation is particularly described in the report concerning Hungary, suggesting divergences between ministries and between political parties concerning the desirable structure of the system and the role of the various types of schools. Extensive discussions are also taking place on this subject in Lithuania.

Countries offering their assistance are also often inclined to press for the adoption of their own model, whether it be Anglo-Saxon or German. Considering the uncertainty over the future of the economy and of the educational system, the participants at the workshop were rather in favour of a third approach, according to which it is too early to adopt a final decision concerning the structure of the VET system. At this stage, the emphasis should be put more on the process of change rather than on issues of structure.

In the meantime, two orientations seem to be appropriate: priority should be given to the improvement of the quality of education and training; experimentation has to be encouraged, which implies decentralization and local initiative (see below).

Responsibility for the management and regulation of vocational education

A major theme of the research undertaken in the four countries concerned the new pattern of distribution of responsibilities for training between the various actors. Recent years have seen a process of decentralization and progress in school autonomy. These developments require close monitoring. The system's regulation constitutes a challenge to the Government and other agencies operating at the central level.

a) The decentralization process

A process of decentralization to the regional or to the school level has been going on for a number of years in many OECD countries. It is intended to contribute to the responsiveness of the VET system, particularly to its adjustment to local needs, to give increased responsibility to local actors and to facilitate their co-operation.

In a different context, decentralization holds an even more important place on the agenda of Central and Eastern European countries. Having inherited an extremely centralized and rigid system of vocational education and training, the need to make it more flexible and responsive is even greater. The debates during the workshop suggest however that decentralization was not necessarily the result of a deliberate and well thought out policy. It may also have been the natural reaction of Governments faced with intractable financial and technical problems: it then became a necessity to decentralize those responsibilities that they could no longer bear to other actors or other levels of responsibility.

In such a context, some observers have been speaking of "forced decentralization". They consider that this process tends to be limited to a power devolution, transferring the problems to the lower administrative levels, whereas what would be needed is a positive policy aiming at a new pattern of distribution of powers between the various actors. Some progress in this direction has been made, however, with the gradual building up of groups of actors who know what they want (as to a certain extent in Hungary). It would be desirable to go further than simple consultation and consider that co-operation with social partners works only when they participate more actively in the decision-making process. In Western countries also the decentralization process gives rise to problems. Whether decentralization is always the result of free choice, rather than the outcome of a conflict, may be questioned.

This being said, developments have widely differed between the countries. The move towards decentralization has been particularly bold in Hungary, where elected local authorities have been given a considerable amount of authority on opening, closing, financing and administering schools, changing the school structure, appointing the teachers and even on the contents of training. Nevertheless, in a period of transition, there is still some uncertainty about the distribution of power between the various actors. There are problems of co-ordination between the central and the local levels and the attempts to set up consultative bodies and institutions working in a democratic way may contribute to a certain slowness in the decision-making process.

In Poland, greater responsibility has been given to superintendents at the regional level, in order to control the overall national policy. The difference with Hungary is that they are essentially local representatives of the State administration. In Estonia and Lithuania, with the former system most decisions were taken in Moscow where all the planning was carried out. Now the power has been transferred to the Ministry and there is no intermediate level

between the Ministry and the schools. No formal decentralization policy has as yet been considered.

There is no general rule on what should be the role of the State. Different models exist: the State may be the provider of training, may set the rules or may leave it entirely to the market. There is no rule either on how to allocate funds to the schools. What is needed is transparency and a reference to clear indicators. The legal framework should define the extent of autonomy of the various actors at different levels (national, regional and local) and its different aspects. It should also define the kind of reporting required by schools and/or local authorities to the Centre, or the type of control to be carried out by the Central authorities.

A problem may arise if the level at which educational and training decisions are taken does not coincide with the level where this type of decision is meaningful from the point of view of the economy and for the labour market. The labour markets usually operate at a regional level but such a level Government representatives may only have a limited amount of power (as in Hungary, where local governments exist at lower levels), or may not be concerned with educational matters.

It should also be clear that it is not sufficient to discuss concepts in the abstract; it is not adequate in particular to attempt to transfer innovations implemented in Western countries to Central and Eastern Europe, without taking due account of their specific historical, political and financial context. There, the problem of decentralization of authority on training issues has to be seen in the more global context of the process of developing democracy. Many things which go without saying in Western Europe are not yet entirely clear in Central and Eastern Europe, including the possible limits of power sharing.

Furthermore, it should be underlined that cultural traditions vary between these countries and an appraisal of the decentralization process has to take into account the specific cultural context. Where there is more a tradition of assuming local responsibilities (which seems to be the case in Hungary), decentralization may be a powerful element in changing the system. In other contexts, it is likely that the people in charge will feel overburdened and helpless.

b) School autonomy

The progress in school autonomy can also be observed in a number of OECD Member States. Concerning Central and Eastern European countries, school autonomy was introduced mainly because it was the only possible way to cope with the limitations of the State's capacity and to ensure some degree of responsiveness to the new context. The scope of this autonomy is not always clear: it could concern the choice of courses, the training contents, the recruitment of teachers or the collection of additional resources.

Illustrations of these situations may be found in the country reports, especially the one concerning Hungary, where schools seem to enjoy a very large degree of autonomy. In Poland, the official policy is in favour of more school autonomy, but there remains apparently greater control on the part of the Ministry of Education. Nevertheless, the report refers to a number of experiments largely based on school initiative. In Lithuania, it appears that without any legal change in favour of autonomy, vocational schools have been able to work "de facto" in a very autonomous way. For a number of them, autonomy was a means of survival in an extremely difficult context.

One of the issues raised by research was the identification of the factors which determine the efficiency of individual schools, at least in terms of their capacity to survive and adjust to the new context. The investigations suggest that the most important factor is the attitude of the headmaster and particularly his/her ability to interpret the information available on the

labour market and to make the necessary decisions regarding change in the school orientation and in setting up new courses responding to the new demands.

Conversely, those headmasters who were simply waiting for instructions did not succeed: in some cases, the schools had to be closed or the number of students substantially reduced. In other words, managerial ability seems to be essential. Sometimes, the managerial role is taken up by the headmasters themselves; in others, by another staff member. This is partly a question of personality, but it can also be improved through training – hence the need to develop training courses.

Very often, greater school autonomy implies that school boards be established, involving more people (teachers, but also parents or representatives of local communities) in a process of taking over some of the managerial responsibilities.

As much as possible, accountability should go hand in hand with autonomy. However, considering the earlier discussion on the present situation of actors, the question was raised: accountability to whom: the central administration, the regional authorities, industry? In some regions, there are very few local enterprises and accounting to them would be a source of bias.

Nobody questioned the validity of the move towards decentralization, but if more autonomy was to be left to the schools, it would also be important to give them the means to do things. Too often, they do not have sufficient resources to produce teaching materials and equipment, nor are they equipped to evaluate employment trends and skill requirements. They cannot work if no agency is there to give them the necessary means or to impulse a policy. Nowhere is school autonomy complete. In the present context of Central and Eastern Europe, schools need a lot of assistance in such matters as curricula, textbooks production, teaching techniques, and so on. Otherwise, quality will suffer.

The State should define the overall policy, start pilot projects, encourage local initiatives, set skill and qualifications standards. Then the implementation of the restructuring policy could be left to the regional authorities or to large towns.

c) The need for regulation: a new challenge for the actors at the central level.

The experience of some of the Western countries indicates that decentralization may lead to two opposite results: local actors may look for the national average and compete in order to attain the level of the national system; or they may try to build up their own specificity's, leading to increased disparities. In such a case, there is need for central control and regulation.

Generally speaking, the trend towards the greater responsiveness and flexibility of VET systems should go along with the search for consistency and the identification of regulating mechanisms. A consensus on the necessity to regulate exists, but the notion of regulation has to be clarified and it should be determined who should regulate what and which level of authority should have the power over which element of management.

This analysis applies probably even more so to Central and Eastern European countries, which are still going through a period of transition and do not have the same experience and traditions of autonomy and of sharing responsibilities. Regulation is particularly needed there, in order to control the quality of training and to make sure that the providers are not only trying to make it cheap. Where a private sector emerges, it is also necessary to ensure that everyone may have access to training and that there is no risk of excluding those who cannot afford it.

A clear policy has to be defined which outlines the responsibilities of the different partners in the financing process. Appropriate indicators have to be developed to govern the allocation

of funds. Finally, regulation of the whole system is needed to introduce a more global and more long-term view of the socio-economic needs.

Meeting these regulation needs is a challenge for the new institutional set-up of Central and Eastern European countries.

At the local level, it is difficult to say yet whether the opportunities for co-ordination between actors offered by decentralization are actually used.

At the central level, important changes have taken place in the distribution of power between the various actors. In the former socialist system, much of the responsibility for training belonged to the technical ministries in charge of industrial sectors of activity. With the end of the centrally-planned economy, their responsibilities have been re-allocated in very different ways.

The actors at the central level

The new division of responsibilities at the central level is particularly complex in Hungary. The Ministry of Labour, which draws up and published the list of qualifications and training courses, has a central managing and controlling role. The Ministry of Education is responsible for the general education part of the curriculum and for the allocation of resources from the State budget, but most schools are maintained by self-governments. Other Ministries also have a responsibility for schools in specific areas. In addition, new consultative bodies have been established, such as the National VET Council, a tripartite forum including representatives from employer's organizations and trade unions. It provides advice on vocational education and training issues and makes decisions on the utilization of the Vocational Education Fund. The country report analyzes the positions of the various actors concerning this new context.

This situation contrasts with that of Poland, of Estonia and of Lithuania, where the main responsibility has been assigned to the Ministry of Education, which is not necessarily prepared to deal with the vocational aspects and their relationship with the economy. In Poland, for instance, the Ministry of Education retains a major responsibility regarding the conditions of pupils' enrolment, curriculum, textbooks, evaluation of pupils' achievements and examinations. It regulates the teaching process and the running of experimental schools. It distributes the budgetary funds to superintendents who allocate them to the schools. Other ministries also run some specialized schools.

In the Czech Republic apprenticeship now depends on the Ministry of Economic Affairs, vocational schools on the Ministry of Education and retraining on the Ministry of Labour, but it is not clear whether this will last and what should be the distribution of power. It is an example of the uncertainty which still prevails in many countries and which also concerns the sharing of responsibilities between geographic levels.

Some countries report that when several ministries are involved there are problems of co-ordination between them and the educational perspective promoted by the Ministry of Education and the economic perspective promoted by the Ministries of Labour or of Economic Affairs may lead to completely different programmes.

It is difficult to draw conclusions and to say which trends will predominate.

The relationship with the economy and the role of enterprises

Concerning the relations between the VET system and the economy, three interrelated aspects have to be considered: the shortage of financial resources, the relationship with the labour market for the determination of training needs and the participation of enterprises in the provision of training.

a) The shortage of financial resources

As mentioned above, the dramatic economic recession has implied a tightening of national budgets, while many large firms have withdrawn their support of training activities. On the other hand, decentralization at the regional level does not mean that regional or local authorities receive an adequate share of public revenue. As a result, the shortage of financial resources is often considered as the major challenge for these countries. It means that teachers' salaries are kept at a low level (with an adverse effect on their morale and motivations), but also that little or no additional resources are left for modernization of equipment and teaching aids, and also for innovation and experimentation.

Far from providing financial support, some enterprises ask to be paid in order to provide practical training to trainees. The taxation system does not always provide the appropriate incentives in this respect (for instance in Poland). Generally speaking, the idea of training as an investment is not yet widely accepted.

For the time being, most problems are more or less solved on an ad hoc and local basis. School autonomy makes it possible to develop various initiatives for collecting additional resources. The development of a private sector, implying contributions from students and their families, is another approach. These initiatives raise the problem of regulation mentioned earlier.

More contributions may be expected from users and from enterprises, under specific conditions: there are already some promising experiences of partnerships and of co-operation. As for public funding, it should take the form of incentives.

b) The relationship with the labour market

It is generally assumed that the main challenge facing the VET systems in Central and Eastern European countries is its adjustment to the changing needs of a market economy. This should particularly apply to the assessment of skill and training requirements. Yet, looking at the rather disappointing experience of advanced industrialized countries in this respect, one may wonder what can be done in countries facing a high degree of uncertainty with regard to the future shape of their economy. Furthermore, evaluation and anticipation are not only a matter of techniques, but they also require a machinery for research and co-operation with employers.

A major problem in Central and Eastern European countries is that no new frame of communication between education on the one hand and to economy and the labour market on the other has yet emerged. In most countries, the actors who could play this role are missing or do not have the ability to undertake the type of analysis that would be required. Even when discussions take place with employers or workers' representatives, there are few incentives to change the individual behaviour of the actors, including enterprises.

The emergence, from this point of view, of a new situation resulting from the creation of consultative bodies may be observed in Hungary. In Poland, schools and enterprises have been encouraged to work together, in order to better meet the needs of the labour market, but

the information and the mechanisms which would make it possible do not yet seem to exist. In the Czech Republic, a good relationship with the labour market has been established with the labour market programmes for unemployed and the strong tradition of co-operation between secondary schools and enterprises is being renovated.

In other countries, such as Lithuania, it is reported that there is no connection as yet between the VET system and the labour market. Furthermore, the very notion of a labour market is questioned in the present context. Schools are struggling on an individual basis to adapt their courses, not so much to the demands of enterprises, which are not clearly stated, but rather to the wishes of the students and their families, in order to find sufficient applicants and to maintain their activity.

Such a situation raises several questions: is the survival of the schools (or of an individual school) an objective as such, or should it depend on sufficient evidence that it meets national needs? To what extent do the wishes of the students and their families truly reflect the demands of the labour market? Satisfying short-term demands is one thing, but they may be different from the long-term socio-economic needs. These questions arising in connection with a growing autonomy of public schools also concern the growing private training sector.

Other questions may be raised with regard to the occupational objectives which can be assigned to adult training programmes when the problem is no more one of non-adjustment of the skill structure, but one of imbalance between the overall supply and demand of labour. In such a case, should not the priority be given to the recruitment of young people arriving on the labour market, rather than to the retraining of adults?

In any case, the experience of various countries (including in the West) shows that it is not possible to rely entirely on enterprises to anticipate future employment trends and training requirements. Governments should at least contribute to the collection of information and have a capacity to interpret the labour market's signals, as we shall discuss below.

In most Central and Eastern European countries, there is already a lot of information available on employment trends, but it is not systematically analysed nor is it presented in a way that is easily understood by central, or local administrators of vocational education and training. In any case, one should not expect specific and reliable forecasts, and the major challenge for training everywhere is to cope with uncertainty.

The discussion during the workshop concluded that there was a need to move from one kind of relationship with the labour market to another one. Training policies should try out new modes of regulation in order to rebuild new kinds of institutions.

c) Participation of enterprises in the provision of training

Close co-operation with enterprises was a basic feature of the former VET system. However, in recent years, there has been little attempt to integrate teaching and production in the enterprises: either students simply participate in the regular production, or they are practising in workshops separate from the production context.

Following the withdrawal of large enterprises, a number of workshops have been taken over by schools. Others have started operating in an autonomous fashion, becoming a kind of private training centre. This happens in Hungary, where, paradoxically, the official policy is to involve the enterprises to a greater extent in training and to follow the German dual model.

In all the countries covered by the research, there is a policy of maintaining or even strengthening the links with industry. Nevertheless, implementing this policy is difficult, in view of the present state of industry. The situation greatly differs however according to the type of enterprise and a distinction can be made in the present context between four kinds of firms:

- The large companies which used to be the core of the public manufacturing sector in the traditional industries. As mentioned above, most of them are in a deep recession and have withdrawn their participation in or their support of training activities. This situation has had three serious consequences: a more acute shortage of resources at the disposal of schools; a lack of training facilities, particularly for practical training, and a disruption of the traditional employment opportunities for graduates.
- Most of the new private enterprises belong to the service or to the high tech sectors. They are usually still very small and their structure is often quite informal. According to the country reports, for the moment many of them show little interest in training: when they recruit, they would be satisfied with young people having some kind of broad-based training. In any case, their training capacity is limited. However, this is probably an area for future development, using a more innovative approach.
- The situation is different with the craft industries which need employees with a practical know-how. Many of these enterprises are interested in recruiting young people through traditional apprenticeship. Developments in this direction are reported, for example, in Hungary and in Poland. In this case, though some problems remain: small enterprises usually do not have proper workshops and can offer only a limited range of training opportunities; how can it be ensured that apprenticeship is really a form of training, that trainees receive a proper salary or stipend and that enterprises are not simply interested in employing cheap labour? In this period of transition, there are great differences between individual situations. Setting up the institutional framework and distinguishing the actors who will contribute to the regulation of the system takes time.
- Finally, there are the large foreign enterprises which came to these countries during privatization. They usually need well-trained labour in the most up-to-date technologies and types of organization. They often tend to organize their own training programmes, but they may also offer opportunities for co-operation with the school system, giving it a change to increase its resources and to modernize (examples are given in the report on Poland).

Another solution to the provision of practical training which is also under consideration is the creation of inter-enterprise training centres, which could also be open to adults.

Monitoring the changes

Reference has been made earlier to the need for accountability and evaluation of the VET system, particularly in a context of experimentation and decentralization. This means that technical instruments are available. Three aspects have particularly received attention during the research and the discussion of its findings: the improvement of an information system and the evaluation of the output of the system, which requires mechanisms for assessment and certification, and data on the employment of graduates.

a) Information

As mentioned earlier, information is an essential aspect of the improvement of the VET systems in these countries. In many cases, it is already available (although not yet on specific aspects of unemployment, such as the unemployment of graduates). But improvement is needed in two areas:

- Relevance: there is enough information on stocks (of students, teachers, etc.), but not on flows (graduates and students leaving the training system); it is often too limited to quantitative data and more qualitative studies are required to understand what they mean; there is hardly any connection between the information collected on the school system and the

more limited one concerning the labour market; there is not enough emphasis on users' needs. In the context of a transformation process, there is a need to develop a system which would follow the different aspects of this change and would not simply reflect the present situation. As far as possible, the process of change should be analyzed in relation to the situation of other countries.

- Circulation and access. It requires proper mechanisms and a trained staff, as well as attitudes which facilitate co-operation. There is a need to develop a new culture of information, to see who are the users, what are the channels and what has been done in terms of capacity building. A capacity has to be developed for analyzing and interpreting the information and making it accessible to those who need it, especially the decision-makers and various actors at the regional and local levels.

The report concerning Estonia is focused on the improvement of databases. It identifies some of the problems faced by statisticians, concerning for instance the adaptation of international classifications to the national context. It underlines that they now answer the questions "how many?" and "how much?", but that there is now a need to determine how well the system is doing.

b) Evaluation, assessment and certification

The lack of any systematic evaluation of the efficiency of VET systems can still be observed in most countries. As mentioned earlier, it becomes a serious problem when it is associated with a period of experimentation and with a move towards decentralization.

One suggestion is that there should be a shift from the traditional way of controlling only the inputs (especially the financial resources) to the control of the output of the VET system.

With this concern in mind, many Central and Eastern European countries are considering the development of a national system of standards and certification. This could undoubtedly be an important step towards the harmonization of school standards within given country and some kind of quality control. However, some clarification may be needed on two points:

- to expect that the development of a single classification system could ensure some kind of simple correspondence between occupations and training courses would be unrealistic;
- if it is desirable to bring together the concepts and standards to be established in Central and Eastern Europe and those that are already in use in Western European countries, it should be clear that common European skill and qualification standards do not exist.

To ensure the consistency of the VET system and to avoid differences between geographic areas and between schools, the system of control and assessment should preferably be carried out at the central level.

c) Assessing the external efficiency of training through tracer studies

A very important aspect of the evaluation of the efficiency of the VET system concerns the situation of those who have completed their training. Whether they have found a proper job should be a major indicator of efficiency. In the present context of transition and of mounting unemployment it should be of particular interest in Central and Eastern European countries, but it is also particularly difficult: funds are lacking and conditions are changing so fast that the information collected may soon become obsolete.

There is no systematic collection of data of this sort in the four countries under study. However, in the framework of this programme, an experimental survey was conducted in Lithuania among the graduates from a sample of vocational and technical schools (detailed

results may be found in the country report). This experience raises interesting questions concerning the feasibility of this type of study and the interpretation of its results.

This type of study obviously requires not only financial resources, but also a competent staff and a certain amount of co-ordination between different agencies. They can be found only if there is sufficient interest on the part of the authorities concerned.

Such studies need to have a fairly wide scope. The tracer study conducted in Lithuania, for example, indicated relatively high rates of unemployment for vocational schools graduates; negative conclusions should not be drawn too hastily on the future of vocational schools, however, as long as similar rates concerning grammar schools are not available. Indeed, the statistical analysis contained in the report on Hungary shows that unemployment is even higher among those who have left grammar schools.

Similarly, the discrepancy between the type of course followed and the type of occupation is not necessarily to be interpreted as a bad sign in a context of rapid transformation of the economy: it may indicate an ability to adjust to rapidly changing circumstances.

A word of caution was, however, introduced on the cost-efficiency of this type of study: what is the quantity of really new information that it provides? How are the results to be interpreted when the response rates are low? There are probably no universal answers to such questions, but in any case there is a need to develop an awareness of and a concern for these issues among school teachers and administrators.

More generally speaking, a cost-efficiency approach to the monitoring of the VET system is desirable. The development of indicators and guidelines should take place with a clear policy in mind. What is to be done with the results of an evaluation system has to be clarified also: for instance, in a context of school autonomy, should the assessment of the efficiency of various schools lead to providing further assistance to the most successful ones or, on the contrary to those which are lagging behind? This is an important policy issue.

Concluding remarks

This review of the main issues faced by Central and Eastern European countries leads to a few general remarks which may conclude this report.

An important aspect which has not been covered in this research programme concerns the training and retraining of adult workers. The question of the relative role of initial and continuous training nevertheless has to be raised. In the present context of mounting unemployment and of apparent mismatch between the training provided and the new demands, two very different approaches may be put forward: the conservative approach would tend to help schools to survive, without any consideration for their economic efficiency, simply because they are there with their teachers and facilities. A more radical approach would be to suggest the closure of these schools altogether – or to let them die – and give priority to programmes for adults.

None of these approaches is entirely satisfactory: the first one is economically costly, it is inefficient and is not a good means of preparation for the future. The second one however is not socially realistic and does not include preparations on a long-term basis either. Sooner or later, the economy will recover and will need a skilled workforce with a broad training. What the shape of this vocational education and training system will be still remains to be determined.

There does not seem to be much discussion of this issue. Yet, establishing a closer link between vocational schools and training or retraining programmes for adults, which are usually provided in a different institutional context and in other facilities, is desirable.

The fact that no drastic and comprehensive reform of the VET system has yet taken place does not mean that nothing has happened. Indeed, many things are happening, but the most important ones are not necessarily the most conspicuous: they are often taking place at the local level, on the basis of individual initiatives. From this point of view, decentralization and school autonomy seem to have had positive effects. However, broad policy orientations and guidelines remain to be defined, together with the accountability mechanisms which will allow for the right balance between central monitoring and decentralized management.

The most important changes required concern the attitudes and have cultural connotations. Most probably, a long period of transition will be required. The cultural heritage, as well as the uncertainty concerning the future shape of the economy, militate in favour or giving time to these countries to develop their own system. The simple transfer of a foreign model is neither desirable, nor possible. What is important is the coherence of the future system, in relation to the overall institutional and cultural context of each country. Nevertheless, a careful and comparative analysis of foreign experiences may be useful for the progressive building of the future system. The research presented here constitutes an initial step in this direction.

Olivier Bertrand & Françoise Caillods



DOKUMENTUM

Az Educatio olvasói ezúttal az OECD 1994-es termésének egyik legtekintélyesebb és legtöbbet forgatott darabjával ismerkedhetnek meg. A *Jobs Study* (magyarra talán „munkapiaci tanulmányként” fordíthatjuk) a legfejlettebb államok legmakacsabbul visszatérő gondjainak egyikét, a munkanélküliséget elemzi. A Jobs Study válogatott részeinek közlését elsősorban az indokolja, hogy a munka megközelítésmódja márkánsan eltér a hazai elemzésektől. Míg Magyarországon a munkanélküliség – különösen pedig az ifjúsági munkanélküliség – elemzése túlnyomórészt a munka nélkül maradtak problémáinak *utólagos kezelését* szorgalmazza, addig az OECD kiindulópontja a munkanélküliség *megelőzését* tekinti feladatának. E szempontváltást az magyarázza, hogy az utólagos kezelés – Nyugaton és Magyarországon egyaránt óriási összegeket felemésztő – hálózata meglehetősen sikertelennek bizonyult. Különösen ellentmondásos a helyzet hazánkban, ahol a szemléletváltás lassúsága miatt úgy indulnak meg költséges segélyezési és átképzési programok, hogy a potenciális munkanélkülieket tömegesen kibocsátó szakképzés illetve a munkaerő-felvételben túladoztatással megakadályozott vállalkozások elemzése elmarad. Az OECD tanulmányának legfőbb üzenetei a versenyképesség fokozásáról, a munkaerőpiac deregulálásáról, a munkavégzés fogalmának átalakulásáról szólnak. A tanulmányban ajánlott reformok néhány államban már megvalósultak: az első tapasztalatok szerint az átalakítások *nem* szüntették meg ugyan a tömeges munkanélküliséget, de ártértelmezték a munka fogalmát és megváltoztatták a munkaerőpiac működését. A Jobs Study tehát elsősorban megszokott fogalmaink és szemléletmódunk számára jelent kihívást. Fogalomhasználata pedig abban segíti az olvasót, hogy a kérdéskörrel elemző módon tudjon beszélni.

Setényi János

AZ OECD MUNKAERŐ-PIACI ELEMZÉSE*

A tények**

Az OECD országok teljes munkaerejének mintegy 8,5%-át kitevő 35 milliós munkanélküliség mutatja az emberi erőforrások roppant méretű pazarlását, tükrözi, hogy a gazdaság hatékonysága milyen alacsony szintű, s egyben aggasztó méretű társadalmi nyomort idéz elő. A munkanélküliség – az állással rendelkező, illetve állást kereső emberek (munkaerő) és a ren-

* *The OECD Jobs Study. Facts, Analysis, Strategies. Unemployment in the OECD Area, 1950–1995.* OECD, Paris, 1994. A Head of Publications Service szíves engedélyével. Tót Éva fordítása.

** A statisztikai adatgyűjtés 1994. május 15-én zárult le.

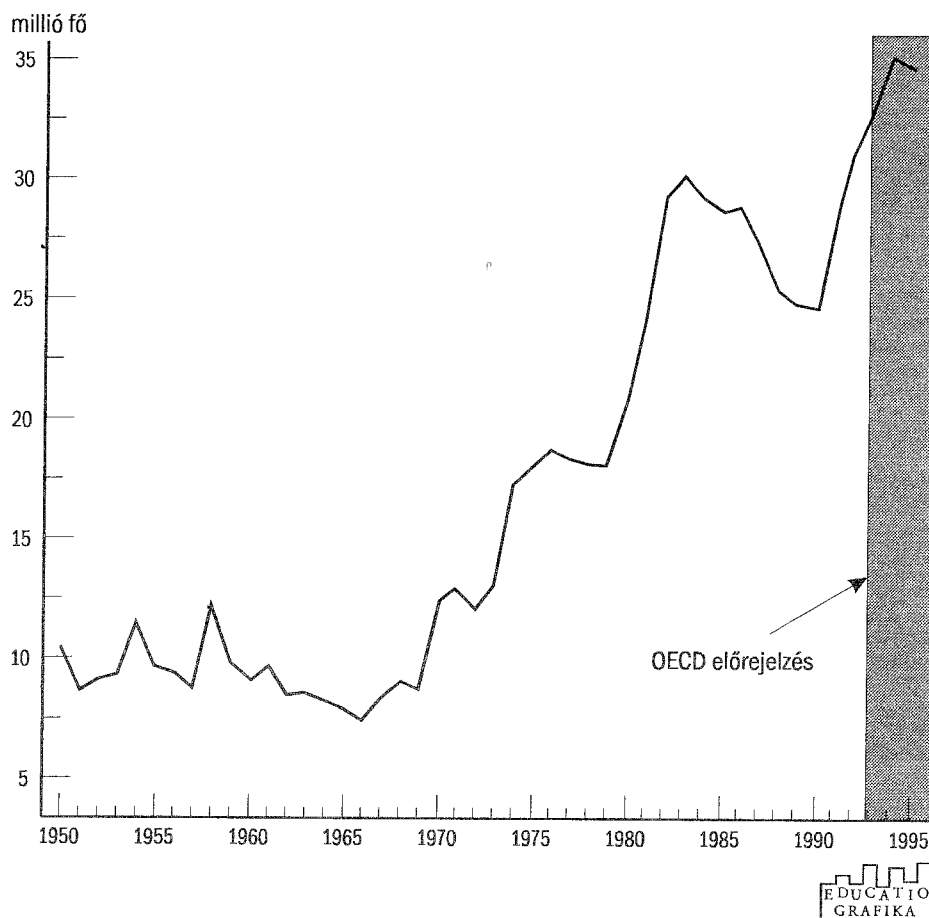
delkezésre álló állások száma (foglalkoztatás) közötti különbség – jellemző vonásait mutatják be az OECD-hez tartozó gazdasági rendszereknek a demográfiai folyamatokra, a termelési szerkezet átalakulása révén keletkezett új munkahelyek számára és a bérek alakulására vonatkozó adatai.

A munkanélküliség jellemzői

Az 1950-es és 60-as években az OECD országokban a munkanélküliség átlagos nagyságrendje 10 millió alatt volt. Ez a szám azonban mindössze egy évtized alatt, 1972 és 1982 között, megháromszorozódott. Az ezt követő hosszan tartó gazdasági növekedés 1990-re csupán 25 millió főre szorította vissza a munkanélküliséget. Ez a szám azóta határozott ütemben emelkedett (1. ábra). Az OECD országok munkanélküliségi mutatóinak emelkedése egyenlőtlen képet mutatott a térségben (2. ábra).

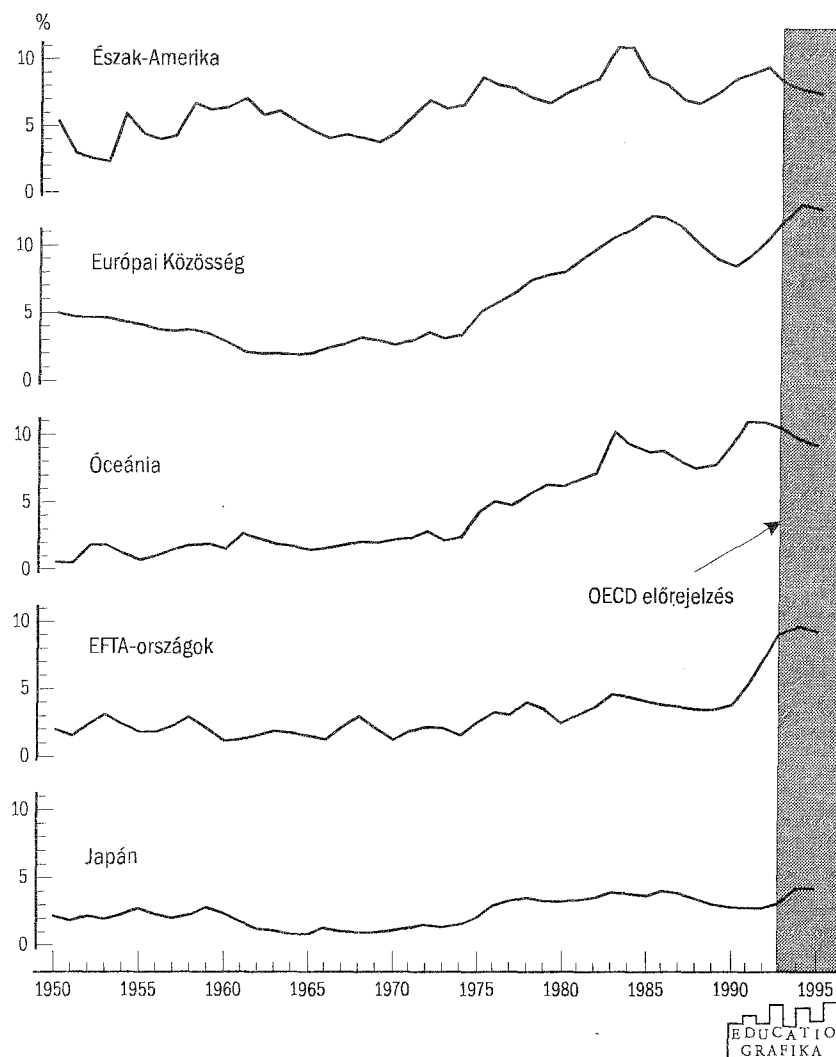
1. ÁBRA

Munkanélküliség az OECD országokban, 1950–1995 (millió fő)



2. ÁBRA

A munkanélküliség aránya az OECD országokban régiók szerint, 1950–1995 (%)



Észak-Amerika

Észak-Amerikában a munkanélküliség aránya az 1950-es és 1960-as években viszonylag magas volt. 1970 óta viszont csak szerény mértékű növekedés volt tapasztalható, bár ezt a kis mértékű növekedést nagy ciklikus ingadozások jellemezték. A munkanélküliség 1992-ben alig haladta meg a 7,5%-ot – ami jóval az 1980-as évek elejének 9,5%-os szintje alatt maradt –, jelenleg pedig 7 százalék körül mozog. Ezzel szemben a munkanélküliség mind az Európai Közösségen belül mind az óceániai térségben a 70-es évek közepe óta meredeken emelkedik, s jelenleg mindkét régióban a 10–11%-os csúcstértek körül mozog. Az EFTA országoknak 1990-ig sikerült a munkanélküliséget 2–4%-os szinten tartaniuk. Azóta azonban

ez az arány meredeken emelkedett egészen a 8%-os szintig. Japán képes volt elérni, hogy a munkanélküliséget a háború utáni korszakban mindvégig alacsonyan – 1–3% körüli szinten – tartsa. Jelenleg a munkanélküliség aránya megközelíti a 3%-ot.

I. TÁBLA

A munkanélküliség jellemzői az OECD országokban

	A munkanélküliség aránya (1993)*			A tartós munkanélküliség aránya a teljes munka- nélküliségen** belül (1992)
	Összesen	Fiatalok	Nők	
Észak-Amerika	7,2	13,8	6,9	11,2
– Kanada	11,1	17,8	10,6	11,2
– Egyesült Államok	6,7	13,3	6,5	11,2
Japán	2,5	5,1	2,6	15,4
Európai Közösség	10,6	20,6	12,2	42,2
– Belgium	9,1	19,6	13,7	59,0
– Dánia	10,4	11,4	11,3	27,0
– Franciaország	11,6	24,6	13,7	36,1
– Németország	5,8	4,9	6,1	33,5
– Görögország (1992)	9,8	24,6	15,4	49,7
– Írország (1991)	15,8	27,9	20,1	60,2
– Olaszország	10,2	30,6	14,6	58,2
– Luxemburg	2,6	5,7	3,6	17,6
– Hollandia	8,3	15,0	11,7	44,0
– Portugália	5,5	12,0	6,5	30,9
– Spanyolország	22,4	43,2	28,9	47,4
– Egyesült Királyság	10,3	16,9	8,1	35,4
EFTA	7,4	12,6	7,0	13,1
– Ausztria	4,2	4,7	4,9	16,9
– Finnország	17,7	30,8	15,6	8,2
– Izland	5,2	..	5,2	..
– Norvégia	6,0	13,5	5,2	23,5
– Svédország	8,1	18,4	6,6	8,0
– Svájc	3,7	6,8	4,7	20,6
Óceánia	10,6	18,4	9,9	34,2
– Ausztrália	10,8	18,7	10,1	34,5
– Új-Zéland	9,5	17,2	8,9	31,9
Törökország	7,3	13,9	6,3	43,7
OECD	7,8	15,1	8,2	28,6

* A teljes munkanélküliségre vonatkozóan az OECD egységesített munkanélküliségi arányszámait (az adott ország saját statisztikái becslései Ausztria, Görögország, Izland, Svájc és Törökország esetében; az Európai Közösség összehasonlító munkanélküliségi adatai Dánia és Luxemburg esetében). A fiatalok (25 év alattiak) és a nők adatai az Európai Közösség munkanélküliségre vonatkozó összehasonlító statisztikáiból és az egyes országok saját statisztikái becsléseiből származnak.

** A tartós munkanélküliség a folyamatosan egy évig vagy annál hosszabb ideig munka nélkül lévőket jelöli.

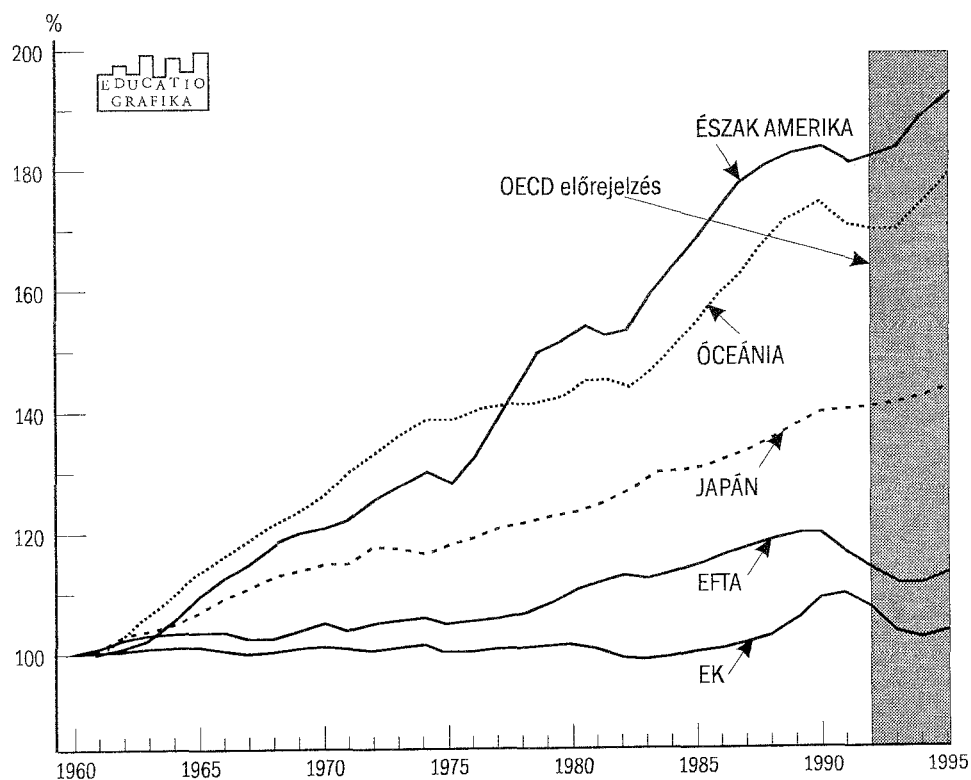
Még a hivatalosan elfogadott 35 milliós szám sem tükrözi a munkanélküliség tényleges kiterjedtségét. Sok munkanélküli már feladta a munkahelykeresést. Tetemes a száma azoknak, akik kényszerből csak fél munkaidőben dolgoznak. Néhány európai országban elterjedt gyakorlattá vált a munkanélküli ellátási rendszer által finanszírozott rövidített munkaidő vagy a „részleges munkanélküliség”. Japánban jelentős mértékű az alulfoglalkoztatottság: a vállalatok, s különösen a nagyobb vállalatok, az élethosszig tartó alkalmazás stratégiájának részeként a rendszeresen visszatérő ármeneti termelés-csökkenés idején sem bocsátják el alkalmazottait. Az alulfoglalkoztatottság ezen tényezői mintegy további 40–50 százalékkal megnövelnék az OECD országok munkanélküliségének egészét. Részben ennek ellensúlyozásaképpen a munkanélküliek egy része tulajdonképpen „rejtett munkanélküli”-ként dolgozik.

Állások

A foglalkoztatottság növekedése Észak-Amerikában (1960 óta évi 1,8 %) és Óceániában (1,7%) volt a legnagyobb mértékű, a legkisebb pedig az Európai Közösség országaiban (kb. 0,3%) és az EFTA országokban (0,6%), miközben Japán (1,2%) köztes helyet foglal el ebben a sorban. Az Európai Közösségen belül a munkahelyek növekedésének lassú üteme nem csak a népesség lassúbb ütemű növekedésével esik egybe, de az aktív népesség tartós csökkenésével is.

3. ÁBRA

A foglalkoztatottság növekedése az OECD egyes régiókban, 1960–95 (1960 = 100%)



A XIX század második felét követően a mezőgazdaságban fokozatosan szűntek meg a munkahelyek. Ma a mezőgazdaság az OECD országok civil szférájában dolgozó lakosságának csupán 7%-át teszi ki, szemben az 1970-es évi 14%-kal, illetve az 1870-ben jellemző közel 50%-os aránnyal. Az OECD országokban a foglalkoztatottság (amely nem azonos a termelés hatékonyságával) viszonylagos nagyságrendje az iparban 1970-ben mért közel 40%-os szintről 1992-re a 30%-os szint alá csökkent. Ezzel szemben a szolgáltatási szektorban foglalkoztatottak aránya folyamatosan növekedett.

A munkahelyek gazdasági szektorok közötti átrendeződését számos tényező ösztönözte, jelentős szerepet játszott benne például a nemzetközi kereskedelem és a technológia fejlődés. A nemzetközi kereskedelem általában véve gyorsabb ütemben növekedett, mint a GDP. A kereskedelmi forgalom zöme az OECD országok között zajlik, és jelentős mértékben (70–80%-ban) hasonló termékeknek azonos szektoron belüli kereskedelméből tevődik össze – azaz iparágon belüli kereskedelem. A nem OECD régiókkal, például a dinamikusan fejlődő ázsiai gazdaságokkal és a Kínával folytatott kereskedelem annak ellenére, hogy gyors ütemben növekszik, ma még aránylag kis mértékű.

A nem OECD országokból származó import döntő része munkaigényes feldolgozóipari termék és nyersanyag, viszont az OECD országok által exportált termékek előállításában igen sokszor viszonylag magas a minőségi munkaráfordítás-tartalom. A nem OECD országokkal folytatott árukereskedelem területén megmaradt a jelentős mértékű többlet, noha a 80-as évek során a csere mértéke csökkent. A csökkenés okai: az OPEC országok piacának hirtelen beszűkült; a teljesen eladósodott fejlődő országok kereslete nem növekedett; az iparosodó ázsiai országokkal folytatott kereskedelemben deficit keletkezett.

Korábban a zavarok néhány munkaigényes gazdasági szektorban összpontosultak, mint például a textil-, ruházati- és cipőipar. Az elmúlt tíz év során az OECD-n kívüli országokkal folytatott kereskedelemben ez a jellemző kép megváltozott: különösen a dinamikusan fejlődő ázsiai gazdaságok növelték piaci részesedésüket a szellemi munkát igénylő szektorokban, mint például az irodatechnika és a kommunikációs ipar (4. ábra).

A technikai átalakulás nyomán szüntelenül változik a munkahelyek jellege. Jelentős belső piacuk miatt általában a legnagyobb OECD országok foglalkoztatási aránya a legmagasabb a csúcstechnológiai iparágakban (lásd az ábra bal oldalát). A csúcstechnológiai ipar termékeinek gyorsan növekvő nemzetközi piaca a kisebb országok számára is lehetőséget kínál arra, hogy bekapcsolódjanak a termelésbe. Nem csupán Japánnak, de néhány kisebb országnak is (nevezetesen Írországnak, Ausztráliának, Finnországnak és Norvégiának) sikerült növelnie versenyképességét a csúcstechnológiai ágazatokban (ezt mutatja a grafikon jobb oldala).

Sok más európai ország viszonylag gyenge eredményt mutathat fel a csúcstechnológiai termékek exportálásában. Egyetlen nagyobb európai ország, az Egyesült Királyság növelte jelentős mértékben viszonylagos előnyét a csúcstechnológiai termelésben. Ezt a növekedést azonban – az 1990-es évek elején – nem a csúcstechnológiai termékek piaci arányának növelése révén, hanem a kevésbé korszerű technológiát képviselő termékek piaci részesedésének visszaszorulása révén érték el.

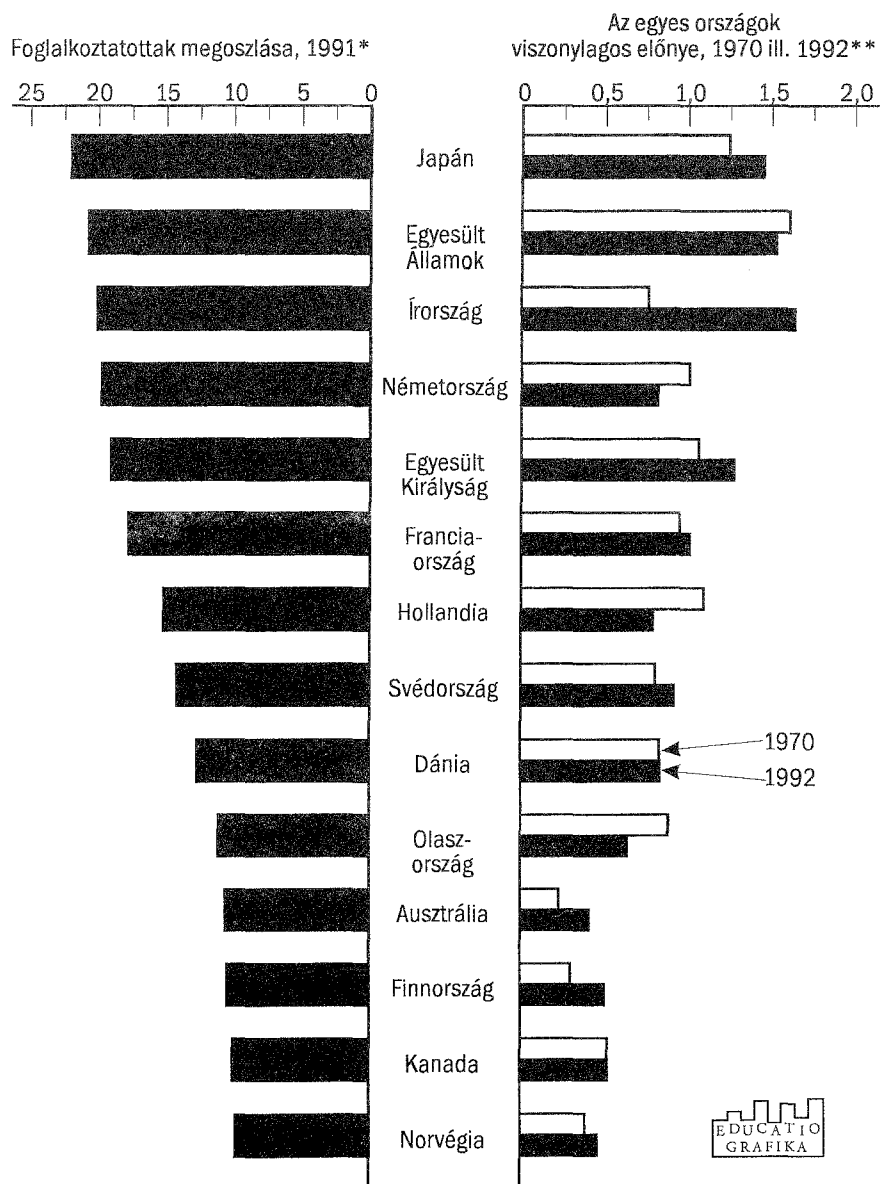
II/A. TÁBLA

Hol jöttek létre új álláshelyek a 80-as években

Pénzügyek, biztosítás, ingatlanüzlet és üzleti szolgáltatások	7,6%
Kommunális, szociális és személyi szolgáltatások	30,6%
Önálló kisvállalkozások	11,8%
Részidős foglalkoztatás	16,4%

4. ÁBRA

A csúcstechnológiai ipar néhány OECD-országban



* Űripar, számítógépipar és irodatechnika, kommunikáció-technika és félvezetők gyártása, elektromos gépgyártás, gyógyszeripar és tudományos mérőeszközök gyártása.

** A csúcstechnológiai iparágakban alkalmazottak aránya az ipari foglalkoztatás egészének százalékában. Írország esetében a gyógyszeripar nem szerepel.

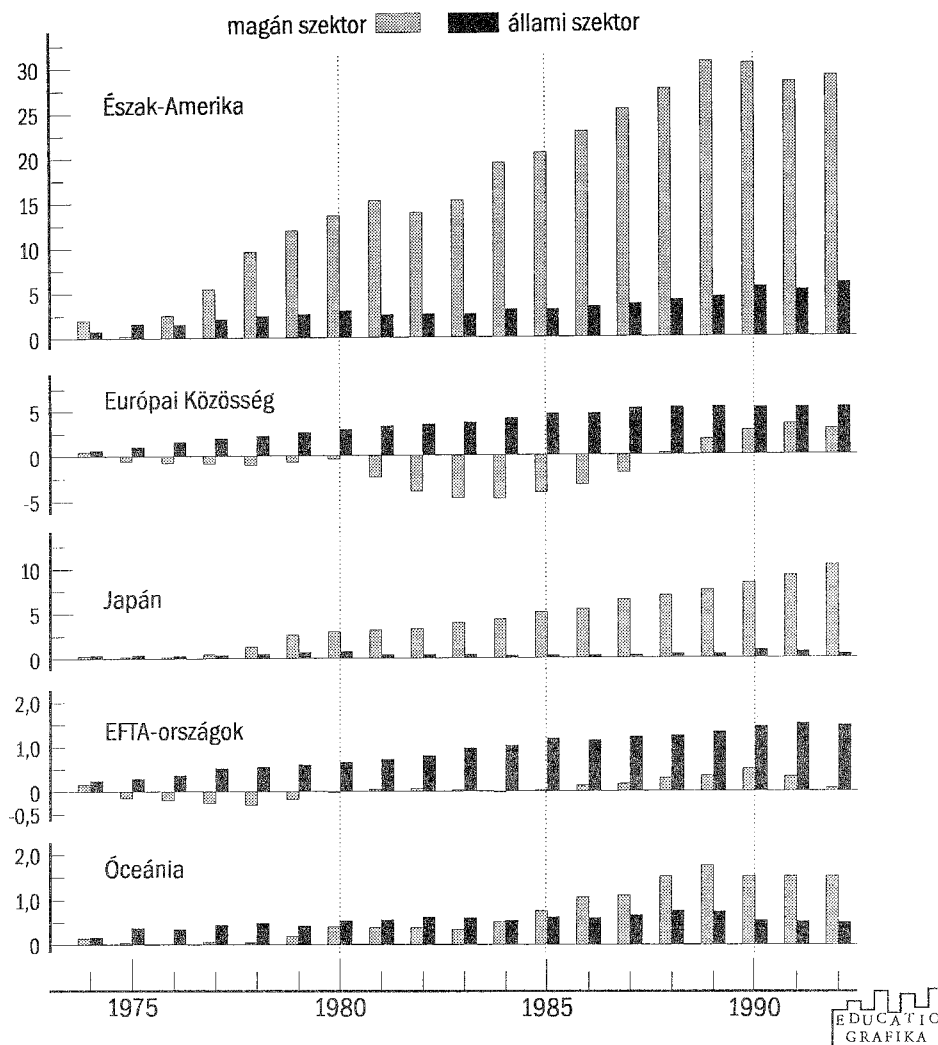
II/B. TÁBLA

... és ahol munkahelyek szűntek meg

Mezőgazdaság	9,1%
Gyáripár	20,2%

5. ÁBRA

A foglalkoztatás növekedése az állami és a magánszektoron belül* (növekedés millió főben, 1973 óta)



* Az állami tulajdonban lévő, de az üzleti érdekesség alapján működő vállalatokat a magánszektorhoz soroltuk.

Az 1980-as évek során a foglalkoztatás egészen belül viszonylag állandó maradt az idénymunkák aránya, viszont igen meredeken emelkedett Franciaországban és Spanyolországban, tükrözve a korábbi szigorúság megszűnését a munkaszerződések törvényi szabályozásának terén. Az 1980-as években megfordult az önálló kisvállalkozások csökkenésének hosszú ideje tartó tendenciája. 13 OECD országban a nem földműveléssel foglalkozó önálló vállalkozások számának növekedése gyorsabb ütemű volt, mint a teljes foglalkoztatásé. A kisvállalkozások hozzájárulása az új állások létrehozásához különösen jelentős volt Izlandon, Portugáliában és az Egyesült Királyságban.

A részidős foglalkoztatás adja a magyarázatot a foglalkoztatási arány növekedésére az 1980-as években, különösen Ausztráliában, Belgiumban, Kanadában, Franciaországban, Írországban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban. A nők részidős foglalkoztatása képviseli a növekedés jelentős részét, különösképpen a szolgáltatási szférában.

A munkahelyek számának növekedése az Egyesült Államokban és Japánban nagyrészt a magánszektorban ment végbe. Ezzel szemben az Európai Közösségben és az EFTA országokban az 1970-es évek eleje óta létrejött 10 millió állás mintegy kétharmada az állami szektoron belül keletkezett. A 80-as évek során viszont Európában az állami szektorban jelentős mértékben lelassult a munkahelyek számának növekedése, a magánszektoron belüli foglalkoztatás pedig, amely a 70-es évek közepe és a 80-as évek eleje óta csökkenőben volt, hirtelen megugrott. A magánszektorban foglalkoztatottak arányának növekedése az elmúlt évtized során Németországban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban volt a legnagyobb. Óceániában az állami szektorban a foglalkoztatottság mértéke az 1980-as évek vége óta csökken.

Elemzés és észrevételek a munkanélküliség kezeléséhez

A munkanélküliségről kialakult helyzetkép, amelyet az előző részben összegeztünk, valamennyi ország esetében nyugtalanítónak nevezhető. A magas és tovább növekvő munkanélküliség okairól folyó nyilvános viták érzelmileg túlfűtöttek, s olyan magyarázatokkal rukkolnak elő, amelyek egy behatóbb vizsgálat során megalapozatlannak tűnnek:

- A növekvő munkanélküliség oka a technikai fejlődés. E szerint a nézet szerint lassúbb kellene legyen a technikai haladás üteme, például a másodvonalbeli gazdasági ágazatok fejlesztésén keresztül. Eszerint egyik vagy másik magas termelékenységű szektor, ha állami támogatásban részesülhetne, jóval több munkaerőt foglalkoztatna.
- Az olyan országokból származó import, ahol alacsony a munkabér, munkanélküliséget okoz, és leszorítja a képzetlen munkások bérét. E nézet képviselői tisztességtelennek tekintik az alacsony munkabérrel dolgozó országokkal és térségekkel folytatott importversenyt és az általuk „nemzetgazdasági dömpingnek” nevezett jelenség visszaszorítása érdekében támogatják a protekcionizmust.
- A gazdasági verseny intenzitása felelős a problémáért. A verseny, részben a globalizáció következtében, egyre kielezettebbé vált, arra kényszerítve a vállalatokat, hogy a cégek összeolvasztása, karcsúsítása vagy műszaki átszervezése révén egyre nagyobb termelékenységet érjenek el – s mindezek nyomán a nagyvállalatokon belül egyre erősödik a munkahelyek körüli bizonytalanság légköre. A lehetséges megoldás a versengés fékezése olyan eszközök bevetésével, mint a dömpingtermelés ellensúlyozására irányuló lépések, a vállalategyesítések ellenőrzése, pénzügyi szabályozók érvényesítése és a munkahelyek biztonságát szolgáló intézkedések.

Számos ország példája és az elmúlt negyven év, de különösen az utóbbi évek tapasztalatai azt jelzik, hogy napjaink munkanélküliségéért nem elsődlegesen a felsorolt tényezők a felelősek.

Az az elképzelés, amely szerint a technológiai fejlődés olyan mértékig felgyorsult, hogy „technológiai munkanélküliséghez” vezet, valójában meglehetősen régi keletű. De ahogyan azt a technológiai fejlődéssel és az innovációval foglalkozó fejezet érvei alátámasztják, a tapasztalatok nem igazolják ezt a nézetet. Persze megtörténhet egy nap, de a történelmi tények azt mutatják, hogy amikor a technológiai fejlődés felgyorsul, a gazdasági növekedés is gyorsul, nő az életszínvonal és a foglalkoztatás. A technológiai fejlődés csak egy olyan világban vezetne magas munkanélküliséghez, amelyben már nincsenek kielégítetlen szükségletek, vagy ahol folytonosan korlátozzák a keresletet, vagyis olyan feltételek között, amelyek a múltban nem fordultak elő, és valószínűleg a belátható jövőben sem fog bekövetkezni ilyen helyzet. Ráadásul a „munkahelyek nélküli növekedés” új korszakával kapcsolatos aggodalmak megalapozatlannak tűnnek. Az Egyesült Államokban és egy sor más országban jelenleg tapasztalható fel lendülés a munkahelyek számának növekedését eredményezte, és nagyjából követte a növekedés és a foglalkoztatás jól ismert viszonyát.

Azt a nézetet, amely szerint különösen az olcsó munkaerővel dolgozó ázsiai országokból származó import tehető felelőssé a jelenlegi munkanélküliség nagy részéért, gondosan megvizsgáltuk a kereskedelemmel és a külföldi befektetésekkel foglalkozó fejezetben, már amilyen mélységben az elégtelen adatok ezt lehetővé tették. Az olcsó munkaerővel dolgozó országokból származó import súlya az OECD országoknak a javakra és szolgáltatásokra fordított összes kiadásain belül mindössze 1,5%-ot képvisel. Azoknak a piacoknak a száma, amelyekkel versengeniük kell nagyobb, és a verseny intenzitására gyakorolt hatásuk folyamatosan növekszik. De a jelenlegi tények alapján az a véleményünk, hogy mind az ezekből az országokból származó import, mind pedig az OECD piacokon zajló versengésük túlságosan kis mértékű ahhoz, hogy magyarázatot adjon akár a jelenlegi munkanélküliségre, akár a képzetlen munkaerő bérének csökkenésére. Másrészt ezek az országok várhatóan széles és növekvő piacot jelentenek az OECD országok termékei és szolgáltatásai számára, és ennél fogva a jelenlegi és a jövőbeli növekedés és foglalkoztatás jelentős forrásait képezik.

Globalizáció

Egyre inkább elfogadást nyer, hogy a globalizáció jelentős és esetenként újfajta hatást gyakorol a gazdaság működésére. Ezek a hatások sok esetben a nemzetközi kereskedelemről és tőkebefektetésekből származó, jól bizonyítható előnyök továbbfejlesztését és kiterjesztését jelentik. Ugyanakkor a globalizáció összetett jelenség, ma még nem is látjuk át teljes egészében a hatásait, s ez érvényes a foglalkoztatásra gyakorolt hatására is.

A globalizáció fogalma a vállalatok országhatároktól független tevékenységének kialakulóban lévő módszereire utal, beleértve a nemzetközi befektetéseket, kereskedelmet és a termékfejlesztés területén folyó együttműködést, a termelési és az eladási tevékenységet. Ezt ösztönzi a vállalatok stratégiája, amely a versenyelőnyök nemzetközi szinten történő kihasználására, a kedvező helyi termelési adottságok és az infrastruktúra kiaknázására és a megfelelő piacok megtalálására irányul. E stratégia kialakításában a kapcsolattartási és szállítási költségek csökkentése, a kutatási és fejlesztési ráfordítások növelése, a makrogazdasági tendenciák és a tőzsdéi árfolyam ingadozások, a kereskedelem liberalizálása, a befektetés és a szabad tőkemozgás voltak az irányadók.

Az 1980-as évek végének nemzetközi befektetési konjunktúrája a legtöbb gazdaságban megnövelte a külföldi leányvállalatok fontosságát, segítette az erőforrások nagyobb mértékű bevonását, és tovább erősítette az iparágon belüli árucseré növekedését. Ugyancsak gyorsan nőtt az egyes vállalatok közötti nemzetközi együttműködés. Általában ennek a folyamatnak a nagy

multinacionális cégek voltak a főszereplői, és a globalizáció a gyáriparon belül magával hozza a kutatás- és fejlesztés-igényes termelést és a sorozatgyártást. A munkaerő-igényes ágazatokat a globalizáció kevésbé érinti.

A kereskedelemről és a külföldi befektetésekről szóló fejezetben közzétett elemzések megkísérlik számszerűsíteni a globalizáció és az országok közötti cserekapcsolatok foglalkoztatásra és a keresetekre gyakorolt hatását. Az árukereskedelem elemzése arra utal, hogy az OECD országokban a nem tagországokkal folytatott kereskedelemnek csak igen kis mértékű negatív hatása volt a szakképzetlen munkaerő iránti keresletre, az elveszített szakképzetlen munkahelyeket pedig nagyrészt ellensúlyozták a szakképzett munkaerő által előállított termékek kereskedelme révén keletkezett új állások. A keresetek és a kereskedelem közötti kapcsolatok kevésbé egyértelműek, főként amiatt, hogy igen nehéz világosan elkülöníteni a kereskedelemnek és más tényezőknek a keresetekre gyakorolt hatását, és mert hiányoznak a szükséges adatok. A nemzetközi befektetések legfőbb hatása azokban az OECD országokban érezhető, amelyek a befektetések legfontosabb forrásai és egyben célpontjai is. A nem OECD országokba irányuló nettó tőkeáramlás az állóeszköz-beruházás arányához viszonyítva kicsi, és valószínűleg nincs jelentős hatása a pillanatnyi munkanélküliségre.

Mindamellet a globalizáció összetettségének és fontosságának felismerése is megerősíti, hogy további munkával számszerűsíteni kell a kereskedelem, a befektetések és a globalizáció egyéb összetevőinek a munkanélküliségre, a szakképzettségre és a keresetekre gyakorolt hatását, dacára mindazoknak a nehézségeknek, amit a közöttük fennálló kapcsolatok pontos meghatározása, illetve az árakra, az ipari termelésre vonatkozó országos adatokhoz való hozzájárulás jelent.

A valószínűleg az OECD országokat érő versenykihívás nem az alacsony bérekkel dolgozó országok felől érkezik. Az igazi versenytársat maguk az OECD országok jelentik egymás számára. Az OECD országok közötti kereskedelem többnyire magában foglalja az egyes ágazatok közötti, vagy éppen a vállalatok közötti kereskedelmet, beleértve a nagyrészt hasonló munkaráfordítást és szaktudást tartalmazó, majdnem azonos termékek cseréjét. A globalizáció érzékelhetően tovább erősíti az ilyenfajta kereskedelem bővülését, egyre inkább hasonlóvá téve az OECD országok közötti és az OECD országokon belüli kereskedelmet. Ezáltal ösztönzi a gazdaság növekedését és fejlődését, amely vállalatok megszületésének és összeomlásának viharos folyamatát, sőt egész tevékenységi ágak felnövekedését és hanyatlását, és a termelésnek a különböző országokon belüli valamint azok közötti újraelosztását vonja maga után. Ezzel a növekedéssel és fejlődéssel együtt jár nagyszámú munkahely – évenként minden tíz állásból egynek – megszűnése, ugyanakkor hasonló számú új állás létrejötte is.

Mire mondunk nemet

A munkanélküliség, függetlenül attól, hogy milyen formát ölt – alulfizettség, a szaktudás értékének csökkenése vagy nyílt munkanélküliség –, ma súlyos problémát jelent a tagországokban. Ez magával hozza a társadalom szervezetének bomlását, beleértve a demokratikus berendezkedés tekintélyvesztését, és azzal fenyeget, hogy szétzilálja a nemzetközi kereskedelem kialakult rendjét.

Látva az összetartó erők gyengülését mind nemzeti, mind nemzetközi méretekben, aligha meglepő, hogy egy sor országban erős nyomás jelentkezik a különféle „gyors megoldások” alkalmazása érdekében. Néhány országban szóba került a törvényesen előírt, általánosan munkaidő-megosztás. A legtöbb OECD országban lármásan sürgetik a kényszerű alkalmazkodás hatásainak enyhítését ill. ütemének fékezését a protekcionizmus eszközével. A tapasztalatok

azonban azt mutatják, hogy az ilyenfajta gyors megoldások nem alkalmasak a munkanélküliséget előidéző okok megfelelő kezelésére.

A törvényesen előírt, általános munkaidő-megosztás nem úgy kívánja megoldani a munkanélküliséget, hogy a gazdaság élénkítése révén növeli a munkahelyek számát, hanem a jövedelmező munkák szabályozott szétosztásában látja a megoldást. A munkaidő-megosztás kiényszerítése soha nem vezetett a munkanélküliség jelentősebb mértékű csökkentéséhez, nem utolsó sorban azért, mert a munkások nem fogadják el jövedelmük csökkenését. Ezt a „gyógymódot” meg kell különböztetni azoktól a vállalatok és a munkások között folyó, a rugalmas munkaidővel kapcsolatos önkéntes tárgyalásoktól, amelyek csökkenthetik a költségeket és a foglalkoztatás bővüléséhez vezethetnek.

A protekcionizmus csökkenti az általános gazdasági jólétet, növeli a fogyasztók kiadásait, gyakran éppen a legalacsonyabb jövedelműeket sújtja, hátrányosan érinti a sikeres vállalkozásokat, kárára van az exportnak, vámtételekkel sújtja az üzemeket, visszafogja a fejlődő országok kereskedelmét, és hozzájárul a nemzetközi munkaerő-áramlás növekedéséhez. Támogatja a hazai monopóliumokat, miközben elvágja a gazdaságot a külvilágban végbemenő fejlődés fő áramától. Azok a termelők, akik fennmaradása a protekcionista intézkedésektől függ, készek arra, hogy jelentős összegeket áldozzanak e rendszer további életben tartására. Az ezzel kapcsolatos lobbizás, sőt a vesztegetés és a korrupció egyre szélesebb körben terjed.

Ciklikus és strukturális munkanélküliség

A munkanélküliség problémájának egyik gyakran vitatott szempontja, hogy az mennyiben ciklikus és mennyiben strukturális természetű. E megkülönböztetés jelentősége abban az általánosan elterjedt nézetben keresendő, amely szerint a gazdaságpolitika hatással van a munkanélküliség ciklikus tényezőire, de viszonylag tehetetlen a strukturális okokból fakadó munkanélküliséggel szemben.

Általánosságban véve a munkanélküliség strukturális összetevője úgy határozható meg, mint a munkanélküliségnek az a része, amely az újabb gazdasági fellendülés hatására sem szűnik meg. Valójában azonban a strukturális munkanélküliségnek számos meghatározása létezik, és nincs egyértelmű módszer a szétválasztásukra, különösen mivel a kétféle munkanélküliség között erős kölcsönhatás érvényesül.

Azok a tényezők, amelyek a strukturális munkanélküliség növekedését okozzák, gyakran fokozzák a ciklikus munkanélküliséget is, miközben a ciklikus munkanélküliség, amennyiben tartóssá válik, a strukturális munkanélküliség növekedéséhez vezethet. Például a munkaerőpiacon a „bentlévők” hajlama arra, hogy feltornázzák a reálbérek szintjét, oda vezet, hogy a reálbérek hatással lesznek a munkanélküliség tehetetlenségi erejére. Ezáltal még nagyobb mértékű ciklikus munkanélküliség szükséges ahhoz, hogy a bérek kiegyenlítődése létrejöjjön. De mivel a ciklikus munkanélküliség a „kívülvévők” számának növekedéséhez vezethet, a strukturális munkanélküliség növekedését idézheti elő másfelől. Hasonlóképpen minél nagyobb mértékű bőkezűség jellemzi a munkanélküli támogatási rendszert, annál lassabb lesz a munkaerőpiac gazdasági megrázkódtatásokat követő helyreállítása. Ebben az esetben, a munkanélküliség túlságosan gyors ütemű csökkentése az infláció ismételt felgyorsulását okozhatja, még ha ez a ciklikus munkanélküliség egy bizonyos szintjének látszana is. A ciklikus és a strukturális munkanélküliség mindkét esetben kölcsönhatásban áll egymással.

A strukturális munkanélküliségről az OECD titkársága különféle becsléseket készített, amelyeknek elemzésére az átfogó gazdasági fejlesztést tárgyaló fejezetben kerül sor. Az általános kép országonként és régióinként igen jelentős különbségeket mutat:

- az Egyesült Államokban a strukturális munkanélküliség, amely a munkaerő kb. 6%-át érinti, úgy tűnik, kis mértékben változott az elmúlt évtizedben, miközben a munkanélküliség ciklikus tényezője az utóbbi időben gyors ütemben csökkent;
- Az Európai Közösségen belül, Kanadában és az óceániai térségben, a strukturális munkanélküliség szintje egy ideig növekedett, mintegy a munkaerő 7–10%-ig, és jelenleg számottevő ciklikus munkanélküliség hozzáadódásával is számolni kell;
- az EFTA országokban a munkanélküliség sok éven át viszonylag alacsony szintű maradt, ritkán haladta meg a 2 százalékot, és viszonylag kis ciklikus ingadozások jellemezték, a legutóbbi időben azonban 7 százalék fölé került, s a növekedés részben valószínűleg strukturális eredetű;
- Japánban alacsony szintű, körülbelül 2 százalékos a strukturális munkanélküliség, de a ciklikus munkanélküliség pillanatnyilag növekedőben van.

Munkahelyek

A munkanélküliségre az alapvető választ több új álláshely létrehozása jelenti. Jóllehet lehetetlen előre megmondani, hogy ezek milyen állások, valószínű azonban, hogy néhány jellegzetes vonásukban hasonlóak lesznek.

Az új munkahelyek minden bizonnyal a szolgáltatási szektorban fognak megjelenni, amely szektor az OECD országokban a teljes munkaerő kapacitásnak már most is több mint a felét teszi ki. A szolgáltatási szektor nagyobb arányban hozza létre az új munkahelyeket, mint ahogyan a szolgáltatások iránti igény növekszik. A munkahelyek egy része új típusú munkát jelent. Másik részük esetében olyan tevékenységekről van szó, amelyeket korábban ipari vállalkozások keretében végeztek, most viszont alvállalkozásként működnek. A „gyáripari” és a „szolgáltatási” közötti különbség egyre inkább elmosódik.

Az új állások létrehozója minden bizonnyal a magánszektor lesz, mivel szinte valamennyi ország költségvetése hiányokkal küzd, és az adók emelésének általános ellenzése kizárja az állami szektor jelentős kiterjesztését.

Az új állások, különösen a fogyasztási termékek előállítására növekvő mértékben igénylik a magas szintű szaktudást. Egy egységesülő világban a versengés körülményei között az OECD országok nem ragaszkodhatnak tovább a fejletlenebb országokból származó, olcsó munkaerő által előállított termékekhez. Az OECD országokban az új álláshelyek létrehozásának legfontosabb módja a cégek termelékenységének fokozása, az innovációra való képesség és a technológia hatékony alkalmazása kell hogy legyen.

Számos új állás valószínűleg alacsony termelékenységgű, rosszul fizetett munkahely. Ez valóban nem kívánatos tény. Ugyanakkor mégis egyértelmű kereslet van az alacsony hatékonyságú állások létrehozásának ösztönzésére, különösen a kereskedelmi forgalomba nem kerülő javak előállítását végző ágazatban, annak érdekében, hogy munkahelyet teremtsenek a jelentős számú képzetlen munkanélküli ember számára. A gazdaságpolitikának meg kell találnia az egyensúlyt e két szempont között. Az adókedvezményeket vagy az állami támogatásokat, amelyek az alacsony bérű állások létrehozását ösztönzik, talán jobb lenne elkerülni, hacsak az országok nincsenek meggyőződve ezen ösztönzők jelentős társadalmi előnyeiről. Ugyanakkor kerülni kellene az ilyen állások létrehozásának politikai eszközökkel történő megakadályozását, vagy lépéseket kellene tenni, hogy a lehető legkisebbre csökkentsék a foglalkoztatást mérő hatását.

A gazdaságok állásteremtő képességének növelésére irányuló erőfeszítéseknek a fejlesztés és a modern technológia alkalmazására, a rugalmas munkaidőre, a vállalkozások bátorítására, és

a munkahelyteremtést akadályozó intézkedések általános felülvizsgálatára kellene összpontosítaniuk.

Technológia

A technológia megszüntet állásokat, de egyúttal újakat is teremt. Rendszerint eltünteti a rosszul fizetett, alacsony termelékenységű munkahelyeket, miközben olyan állásokat hoz létre, amelyek termelékenyebbek, magasabb képzettséget igényelnek és jobban fizetettek. Történelmileg nézve az új technológia profitnövelő hatása jóval erősebbnek bizonyult, mint a munkaerőkihelyezés stratégiája. A technológiai fejlődés nem csupán nagyobb termékhozammal és termelékenységgel járt együtt, de magasabb szintű általános foglalkoztatással is.

A régi technológiáról az újra való áttérés embert próbáló folyamat, amelynek során nyilvánvalóvá válik az eltérés az emberek meglévő szaktudása és az új helyzetben szükségessé váló tudás között. Azok a munkások, akik elveszítik az állásukat, és nem képesek megragadni az új lehetőségeket, nagy valószínűséggel hosszabb időszakra munkanélkülivé válnak. Féltő, hogy az a rés, amely a technológiai változásból előnyöket kovácsoló, és az annak révén hátrányos helyzetbe kerülő munkások között létrejön, társadalmi szakadáshoz vezet.

A számottevő új technológiák meghonosodása rendszerint csak hosszú tanulási időszak, a munkahelyet érintő fontos és gyakran nehéz szervezeti változás során valósul meg. Legalább négy évtizedre volt szükség ahhoz, hogy a villanymotor kínálta összes előny helyet kapjon az ipari termelés folyamatában. Egyre inkább nyilvánvaló, hogy az új információs technológia (IT) elterjesztésének és alkalmazásának nehézségeit erősen alábecsülték. Az információs technológia teljes foglalkoztatással kapcsolatos előnyös hatásai csak akkor bontakozhatnak ki, ha alkalmazása teljes körűvé válik, és a rendszer egységes egészként működik majd. Ez sok esetben egészen alapvető változásokkal jár, például olyan módon, hogy egy adott terméket a helyhez kötött futószalag helyett rugalmas termelőrendszer keretében állítanak elő, ez pedig újításra kész irányítókat, valamint magas szintű szakképzettséggel rendelkező munkásokat igényel.

Az új technológia befogadásával járó nehézségeket az egyes országokban meglehetősen különböző módon kezelték. Japán, Németország és Svédország élenjárónak számít az információs technológia korszerű gyártási folyamatokban történő alkalmazása terén, megelőzve azokat az országokat, ahol éppen hogy sor került az ipari szervezet kialakítására, vagy még inkább azokat a vállalatokat, amelyek késlekedtek átalakítani szervezeti és termelési rendszerüket. Az Egyesült Államokban, noha nem jár élen az információs technológia ipari alkalmazásában, előtérbe kerültek a számítógépek, ami az információs technológia számítógépes tervezésben és a mérnöki munkában való széleskörű felhasználását eredményezi.

A részletekre is kiterjedő, főként az ipari szektorra vonatkozó információk nyilvánvalóvá teszik, hogy a technológiai fejlődés új munkalehetőségeket teremt. 1970 óta a csúcstechnológiai iparban a foglalkoztatás évente mintegy 1 százalékkal bővült, éles ellentétben a közepes és alacsony technológiai színvonalú szektorokban jellemző pangással és azzal, hogy a képzetlen munkaerőt foglalkoztató ipari ágazatokban nagyszámú álláshely szűnt meg. Azok az országok, amelyek a legjobban alkalmazkodtak az új technológiákhoz, és a termelésben, valamint a külkereskedelemben elmozdultak a gyors ütemben bővülő csúcstechnológiai piacok irányába, általában több álláshelyet teremtettek. Japán a 70-es és a 80-as évek során az export csúcstechnológiai iparágak felé történt irányváltásával az ipari foglalkoztatásban 4 százalékos növekedést ért el, szemben az Egyesült Államokban elért 1,5%-os növekedéssel. Ugyanebben az időszakban az Európai Közösségnek, amelyen belül az export növekvő mértékben a viszony-

lag rosszul fizetett, alacsony technikai szintű iparágakra koncentrálódott, az ipari foglalkoztatás 20%-os visszaesésével kellett szembenéznie.

Az információs technológia minden jelenkori technológia közül kiemelkedik gyors és átfogó fejlődése, széleskörű alkalmazhatósága és terjedési ütemének sebessége révén. Az IT olyan hatékony technológia, amely a gazdaság valamennyi ágazatában alkalmazható, mindenekelőtt a szolgáltatási ágazatban, amely szinte valamennyi gazdaság leggyorsabban növekvő része. Az információs technológia nagyszámú új termék és szolgáltatás – s ezáltal új álláshelyek forrása. Mindemellett az információs technológia hasznosítására az egyenetlenség jellemző. Elterjedése előrehaladottabb bizonyos területeken, mint például a gépipari és feldolgozó ágazatokban (többnyire az autógyártásban, a gépészetben, a repülő- és az elektronikai iparban), miközben a nagy cégek szemmel láthatólag jóval nagyobb mértékben alkalmazzák a fejlett gyártási technológiát mint a kisebbek.

Az OECD országok kormányzatai egyre inkább felismerik az új technológiák alkalmazásának a foglalkoztatásra gyakorolt kedvező hatását, és fontolóra veszik a hatékony elterjedésüket gyorsító intézkedések bevezetését. A kormányzatok, hogy biztosítsák az új technológiáknak a gazdaság folyamatos fejlődéséhez szükséges térnyerését, rendszerint támogatják az alapkutatásokat, és a piaci versengésbe való beavatkozás nélkül az olyan technológiák fejlesztését is, amelyek széleskörű felhasználhatóságot ígérnek. Az új technológiák legközvetlenebb hozzájárása egyébként valószínűleg azokból a politikai lépésekből származik, amelyek széles körben való elterjesztésüket és a mindennapi életben történő alkalmazásukat ösztönzik.

Az ilyen politikáknak számos dimenziója van. Az egyik a piacok hatékony működésének biztosítását jelenti, és azt, hogy a cégeket technikai újításra ösztönözzék. Ez jelentheti a speciális ágazatokban működő és speciális technológiát alkalmazó vállalatoknak eddig juttatott állami szubvenciótól való megszabadulást. Az állami szubvenciók többnyire éppen ellentétes módon működnek, mint ahogyan kívánatos lenne: ahelyett, hogy gyorsítanák, lassítják az átállást, ahelyett, hogy ösztönöznék, csak visszafogják az innovációt, s fennáll az a veszély, hogy az irántuk kialakult igény állandóvá válik.

A második politikai dimenzió magában foglalja az innovációval összefüggő bizonytalanságok és külső feltételek rendezését a még meglévő akadályok elhárításán, a szabványok és eljárás szabályok felállításán, az adatok és szerzői jogok védelmén keresztül. Ide tartozik még a források közös alapba történő összevonásának ösztönzése, nem csupán a magas kockázattal járó, költséges és nagyszabású kutatási programok esetében, de az információk megosztásának és a hálózathoz való hozzáférésnek az érdekében is.

A harmadik dimenzió az oktatási és képzési rendszereknek egy technika-vezéreltebb világhoz való alkalmazkodását jelenti, a vállalkozások és az egyének tanulásra ösztönzésével együtt. Ugyancsak az oktatással összefüggő fontos elem annak a résnek a szűkítése, amely a szervezetileg legjobban működő modellek és a legtöbb vállalatnál jelenleg alkalmazott módszerek között fennáll. A kormányzat – annak révén, hogy megkönnyítik a munkaadók és az alkalmazottak számára a rugalmas munkaidő-beosztás elfogadását – képes arra, hogy bátorítsa az új szervezeti rendszereket, amelyek alapvető jelentőségűek az információs technológia gyakorlati felhasználása szempontjából.

Rugalmas munkaidő

A napi, heti, éves és az egész életre kiterjedő munkaórák jelenleginél kevésbé merev elosztása egybeesne mind a vállalkozások igényeivel mind pedig a dolgozók törekvéseivel. Lehetővé tenné a vállalatok számára, hogy a kereslet megváltozásához szorosabban igazodva jobban kihasználják termelési kapacitásait. A dolgozók és családjuk számára ugyancsak hasznos

lenne az új munkaidő-elosztás, amely alkalmazkodna az egyéni igényekhez és a család adott körülményeihez. A vállalatok által bevezetni szándékozott rugalmas munkaidő-beosztási módzatok azonban nem biztos, hogy mindig egybeesnek az ott dolgozók törekvéseivel. Az ilyen konfliktusok rendezésének legjobb módja, ha helyi szinten tárgyalják meg a megoldásokat. Néhány országban törvényi szintű változtatásokra, az adózás és a társadalombiztosítási rendelkezések átalakítására is szükség van.

A munkaidő nagyobb rugalmasságának egyik fontos vonzereje a munkaidőcsökkenés és az élethosszig tartó tanulás összekapcsolódásának lehetősége. A munkaidő rugalmasabb elosztása ugyancsak megkönnyítheti, hogy a nők aktív életkoruk egész idejére munkát vállalhassanak.

Lényeges azonban, hogy a munkaidő új elosztási rendszere gazdasági szempontból is elfogadható legyen, ez pedig szükségessé teszi, hogy a munkaidő változásával a termelési költségek és az adóterhek ne emelkedjenek. Például a korai nyugdíjazás olyan megoldás, amely hosszabb távon nem követhető, mivel számos előnyt jelent ugyan az egyének vagy a vállalatok számára, ellenben a költségek jelentős részben a közkiadásokat terhelik.

A vállalkozói szellem

Az újonnan alakult cégek fennmaradását és terjeszkedését akadályozta az a politika, amely gyakran szándék nélkül, indokolatlanul előnyben részesítette a „bérhajszt” a jól működő nagyvállalatoknál. Tekintélyes mennyiségű állami pénzforrás jut jelenleg is a nagyvállalatokhoz az álláshelyek megőrzését szolgáló állami támogatás formájában. A kis és közepes méretű vállalkozások rendszerint igen kevés közvetlen támogatásban részesülnek. Hasznos lehetőséget jelent – gyakran igen kis költségvetési ráfordítás árán – nagyobb teret engedni az új vállalkozásoknak a kutatás és fejlesztés, az állásteremtés és képzés terén indított kormányzati programokban.

A dinamikus vállalkozások akkor boldogulnak, ha magasan képzett és rugalmas munkaerő, megfelelő infrastruktúra, korszerű távközlési eszközök, az üzleti szolgáltatások kiterjedt hálózata áll rendelkezésre, valamint könnyen elérhetőek az egyetemek, illetve a technikai szaktudás és kutatás központjai. A nagyvállalatok dinamikusabbá válhatnak olyan kisebb méretű osztályok és szervezeti egységek – vagy a kis cégekből álló hálózatok létrehozása – révén, amelyek fokozzák a rugalmasságot és az újítókészséget.

A kis cégek létrejötte és terjeszkedése ugyancsak függ az információnak, az üzleti tanácsadásnak, a technológiának, a kutatásnak, a berendezések megvásárlásának és használatának, a munkaerő-keresés és -képzés hozzáférhetőségétől, a külföldi piacok és az export-hitelkonstrukciók elérésétől. A nagy cégek ugyancsak jobban működnek abban a környezetben, ahol olyan kis cégek hálózatával működnek együtt, amelyek gondoskodnak az információkról és a szakértői szolgáltatásokról, valamint a könyvvitelről és az értékesítésről.

A tőkepiacoknak készen kell állniuk arra, hogy rendelkezésre bocsássák a finanszírozás különféle eszközeit, mint például az alaptőkét, a kockázati tőkét, a részvénytőkét és az adósságfinanszírozáshoz szükséges eszközöket, amely nélkülözhetetlen a dinamikus kisvállalkozások létrehozásához és fejlesztéséhez. Az egyes gazdasági ágazatokban működő specializált pénzügyi intézmények a legalkalmasabbak arra, hogy felbecsüljék a saját szektorukban a kockázat mértékét, és a legkedvezőbb helyzetben vannak ahhoz, hogy pénzeszközöket nyújtsanak az ígéretes üzleti tervekhez.

A foglalkoztatást hátráltató tényezők

A magánszektor több álláshelyet hozna létre, ha kevesebb korlát érvényesülne a foglalkoztatásban. Sok esetben számos olyan politikai intézkedés nemkívánatos mellékhatásait kellene

mérsékelni, amelyek eredetileg méltányos célok elérésére születtek. Némely esetben, ez a politikai elképzelések alapvető és mélyreható újragondolását jelenthetné, az intézményes eljárások és magatartások jelentős változásával egyetemben, különösen az adózás, a társadalompolitika és a kollektív szerződések területén.

A munkaerő járulékos költségei – a munkaadó és a munkavállaló által a szociális kiadások fedezésére kifizetett társadalombiztosítási járulék és az adók – beékelődnek a munkaadónak az alkalmazásokkal járó költségei és a munkavállalók által kézhez kapott keresetek közé. Amennyiben a keresetek nem ellensúlyozzák a magasabb adókat, ez az ék tovább növeli a munkanélküliséget. Ezek a járulékos költségek – főként Európában – igen magas hányadát teszik ki a munkaerő árának.

Két lehetőség van, hogy a foglalkoztatás bővítése érdekében mérséklődjenek a munkaerő járulékos költségei. A szociális kiadások visszafogása és/vagy a szociális kiadások fedezésére szolgáló, és a munkabérhez kötődő adók fedezése másfajta adóalapból. E két lehetőség egyikét sem könnyű megvalósítani.

Egyre nagyobb az egyetértés, különösen azokban az országokban, ahol magasak az adók, hogy a szociális kiadások fedezésére szolgáló alapok egy részét a munkaerő költségeit terhelő adók helyett más forrásokból kellene előteremteni. Magától értetődőnek tűnik, hogy a szociális kiadások jelentős mértékű visszafogása középtávon hozzájárulhat a foglalkoztatás növekedéséhez azokban az országokban, ahol a bérek és az árak meglehetősen rugalmatlanok és nyomottak (lásd az adózásról szóló fejezetet). De nem volna megalapozott egy olyan várakozás, amely az adók átcsoportosításától reméli a munkanélküliség hosszú távú csökkenését. Az adóterhek csökkentése egyébként úgy is lehetséges, hogy megszüntetik a munkaadók adóterheinek maximálását, és csökkentik a képzetlen munkaerőt terhelő jövedelemadót – ennek révén támogatásban részesül az alacsony bérű, képzetlen munkaerő alkalmazása.

A bérek differenciálása ugyancsak befolyásolhatja a cégek arra vonatkozó döntését, hogy vajon alkalmazzanak-e új munkaerőt, s ha igen, kit. Bizonyos állások csak igen alacsony bér mellett működtethetők gazdaságosan. A bérek közötti nagyobb különbségek remélhetőleg hozzájárulhatnak a foglalkoztatottság gyorsabb növekedéséhez, és több ország tapasztalatai szerint ez valóban így van (lásd a bérszabályozásról szóló fejezetet).

Ha a bérek közötti különbségek túlságosan nagyok lesznek, az alacsony jövedelműek a szegénységi küszöb alá kerülhetnek – ez a „dolgozó szegények” jelensége. Az egyes társadalmak másként vélekednek arról, hogy a bérek és a jövedelmek eloszlásában mutatkozó egyenlőtlenségnek milyen mértéke tekinthető elfogadhatónak, és ezek a vélekedések szükségképpen behatárolják az ezzel kapcsolatos politikát. Európában (s főként az északi országokban) széles körben elterjedt és mély meggyőződés él azzal kapcsolatban, hogy a bérek közötti különbségek növelése, mint a foglalkoztatottság növelésének eszköze, elfogadhatatlan.

Azoknak az eszközöknek azonban, amelyek révén a társadalmak célkitűzéseiket megvalósítják, alkalmazkodniuk kell a változó körülményekhez. Ma, a magas és tartós munkanélküliség közepette, nagyobb hangsúlyt kell helyezni a béreknek a piaci tisztánlátást elősegítő szerepére, s az egyenlőséggel kapcsolatos célkitűzéseket más eszközök révén kell elérni.

A jövedelmi egyenlőtlenségek és a munka melletti szegénység leginkább a felnőttek, s közülük is különösen a családfenntartók számára okoz gondot. A fiatalok és az első munkahelyüket keresők hasznos munkatapasztalatokhoz és némi jövedelemhez juthatnak az alacsonyan fizetett állásokban, s később feljebb kerülhetnek a jobban fizetett posztokra. Az alacsony bért fizető munkahelyek csak akkor minősíthetők nem megfelelőnek, ha az ott dolgozók számára bezárul a továbblépés lehetősége.

A kormányzatnak korlátozott mértékű befolyása van a bérek közötti különbségek alakulására, a bérszínvonalat leginkább a kollektív szerződések határozzák meg. A kormányok beavatkozása azonban elterjedt gyakorlat számos európai országban, például olyan törvényi vagy adminisztratív rendelkezések révén, amelyek azokra a szektorokra, vállalkozásokra vagy régiókra is kiterjesztik a kollektív szerződések tartalmát, amelyek nem voltak résztvevői az eredeti megállapodásnak. Az ilyen beavatkozás növelheti az egyes régiók és a foglalkozási ágak közötti kereseti különbségeket. Egy kevésbé radikális politika további úgynevezett „lazító rendelkezés” létrehozását ösztönözné, amely megengedné, hogy az eddig központilag vagy az ágazati szinten megkötött kollektív szerződések alacsonyabb szinten kerüljenek megtárgyalásra.

A bérek szóródását részben a törvényben meghatározott minimálbér fogja szabályozni, amelyet azzal a céllal hoznak létre, hogy a legalacsonyabb bérszint megsabása révén megfékezzék a szegénységet. Ezek az intézkedések azonban gyakran véget vetnek a képzetlen munkaerő előnytelen feltételek között történő foglalkoztatásának. A bérek közötti megfelelő mértékű és az életkorhoz igazodó differenciálás megakadályozza majd, hogy a minimumbér a fiatalok alkalmazásának akadályává váljon. A minimálbérek mértéke régiók szerint is változó lehet, különösen azokban az országokban, amelyekben a régiók szerinti foglalkoztatási és életszínvonalbeli különbségek jelentősek.

A munkahelyek védelmét szolgáló törvények úgy próbálják elejét venni az elbocsátásoknak, hogy megnövelik a munkásoktól megváltó munkaadók költségeit. Ez azonban azt is eredményezheti, hogy a munkaadók vonakodnak majd új munkaerőt alkalmazni. Azokban az országokban, főként Európában, amelyeknek különösen szigorúak a foglalkoztatási törvényei, rendszerint magas a tartós munkanélküliség aránya, és a munkaadók gyakran folyamodnak az időszakos munkaszerződésekhez és a foglalkoztatás más, „nem szabványos” formáihoz, hogy kielégítsék a rugalmasabb munkaerő iránti igényeiket.

Ugyanakkor a foglalkoztatás törvényes védelme – a kollektív szerződésekben kikötött foglalkoztatási garanciákkal együtt – szintén eredményesnek bizonyul. A hosszú távú szerződések révén elért foglalkoztatási biztonság ösztönözheti a munkahelyi továbbképzésbe történő beruházásokat, amelynek addig gátat vetett a munkaerő nagyarányú fluktuációja.

A foglalkoztatás munkaerő-piaci korlátozásaival együtt a termékpiacon érvényesülő korlátozások is súlyosbíthatják a strukturális munkanélküliséget. A verseny hiánya a termékpiacon lehetővé teszi a cégek számára, hogy csökkentseik a termelést, emeljék az árakat, és visszafogják munkaerő-keresletüket. A verseny hiánya oda vezethet, hogy a munkaadók és munkavállalók között a verseny visszaszorítása érdekében egyfajta titkos összejátszás alakul ki, és megosztottnak az ennek eredményeként létrejövő, a monopolhelyzetből származó előnyökön. Ez az összejátszás még inkább megnehezíti, hogy a munkanélküliek megfelelően fizetett állásokhoz jussanak.

A versenypolitika tökéletesebbé teheti a termékpiac működését. E téren a szigorú kereskedelmi korlátozások – a költségek csökkentésével járó importverseny előmozdítása révén – segítséget jelentenek. Ebből fakad a fontossága egyfelől azoknak a szabályoknak, amelyek megakadályozzák, hogy a legerősebb cégek korlátozzák más cégek piaci részvételét, másfelől azon horizontális megállapodásokra vonatkozó, körültekintően megalkotott szabályoknak a jelentősége, amelyek megtiltják a kartellek létrehozását, miközben lehetővé teszik a cégek közötti kíváncsatos együttműködés más formáit. A piaci verseny ellenőrzésével foglalkozó országos hatóságok közötti együttműködés eredményesebbé teszi a nemzetközi kereskedelmet folytató cégek felügyeletét annak érdekében, hogy a cégek közötti versengés és együttműködés előnyeit egyaránt kihasználhassák.

Az emberek

Aktív munkaerő-piaci politika

A tipikusnak tekinthető OECD országokban a nemzeti jövedelemnek 2–3%-át fordítják a munkaerő-piaci politika megvalósítására (beleértve a munkanélküli segélyezés rendszerét is). De igen kis mértékű előrelépés történt azon a téren, hogy ezeket a jelentős pénzösszegeket a passzív munkaerő-piaci eszközök oldaláról – mint amilyen például a munkanélküli segélyezés – átcsoportosítsák az aktív eszközök területére. 1992-ben az OECD országok átlagosan nemzeti jövedelmüknek mindössze 0,9%-át szánták az aktív eszközök működtetésére, ami alig haladja meg az 1985-ös 0,7%-os szintet. Tág tere van a továbbiakban megvalósítandó és a hatékonyabb aktív munkaerő-piaci programoknak, amelyeknek feltétele a gondos tervezés, kivitelezés és folyamatos ellenőrzés.

A hatékony állami munkaügyi szolgáltatási rendszer döntő tényező az aktív eszközök eredményesebb működtetésében. Ez magában foglalja a hagyományos állásközvetítés és segélyfizetésnek az aktív programokkal történő kiegészítését.

Bár fontos, hogy a munkanélküliek számára biztosítsák a képzést, az állástalanok népes csoportjaira irányuló általános képzési programok csak kevés esetben bizonyultak sikeres befektetésnek akár a társadalom, akár a résztvevők szempontjából. Eredményt csak a képzés céljának pontos megfogalmazása hozhat. Helyi szinten az összes érintettnek – munkaadóknak, szakszervezeteknek, oktatási intézményeknek és az önkormányzatnak – együttes erőfeszítéssel kellene kialakítaniuk azokat a képzési programokat, amelyek megfelelnek az adott településen jelentkező szükségleteknek.

A munkahelyteremtő intézkedések gyakran fontos elemei az aktív munkaerő-piaci politikának. Hatásuk azonban gyakran kiábrándító: sok szubvencionált álláshely mindenképpen – a szubvenció nélkül is – létrejött volna, vagy pedig az alkalmazásokra a többi, a támogatások révén nem érintett munkás rovására kerül sor. Az egyes sajátos csoportok számára célzottan megvalósuló munkahelyteremtés a résztvevők és az egész társadalom számára egyaránt kedvezőbb eredményt hozhat. Általában véve ezt a csoportot leginkább a fiatalok és a tartós munkanélküliek jelenthetik.

Szakértelem és alkalmasság

Az OECD országok nagy hangsúlyt helyeznek lakosságuk magasabb szintű szakmai képzettségére. De a tényleges reformok megvalósítása a különböző érintett intézmények és résztvevők nagy száma miatt nehézségekbe ütközik. A befektetések pedig csak hosszú idő alatt térülnek meg. Az élethosszig tartó tanulásnak a magas szintű képzettségre és magas kereseti szintre irányuló stratégia központi elemévé kell válnia. Ez magában foglalja számos akadály lebontását az oktatás és képzés minden szintjén, és az élethosszig tartó tanulás anyagi terheinek megosztását az egyén, a vállalatok és a költségvetés között.

A kisgyermekkori, az iskolázást megelőző fejlesztőprogramok szilárd kiindulási alapot teremthetnek a folyamatos tanulás számára, különösen a hátrányos helyzetből induló gyerekek esetében. Az Egyesült Államokban, Franciaországban és Hollandiában szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy az óvodás korban a hátrányos helyzetű gyerekeknek nyújtott segítség később kifizetődik. Azoknak a gyerekeknek, akik ilyen iskolaelőkészítő gondozásban részesültek, zökkenőmentesen zajlott a társadalmi beilleszkedése, s későbbi életük során kisebb mértékben volt szükségük a szociális segítő szolgáltatásokra. Fontos, hogy az iskolaelőkészítés megfelelő módon kiegészítse az oktatást és a szocializációt valamint a kisgyermekgondozást.

Az alsó és a középfokú iskolázásban sok fiatal lemorzsolódik vagy a képesítés megszerzése nélkül kerül ki az iskolából. Számos országban a különféle képzési formákban való részvétel a 16 éves kort követően jelentős mértékben visszaesik. Az OECD-hez tartozó országokban 1991-ben a 18 éveseknek csupán 57 százaléka vett részt középfokú vagy annál magasabb szintű képzésben.

A fiatalokat, akik idő előtt vagy képzettség nélkül hagyják el az iskolát, számos ok készteti erre, beleértve az olyan szociális problémákat is mint a társadalmi peremhelyzet és a szegénység, a családok felbomlása és a fiatalkori bűnelkövetés. További tényezőt, hogy a kötelező tananyag, tanítási és értékelési módszerek nem felelnek meg a fiatalok tanulással kapcsolatos szükségleteinek. A tananyagot és a tanítási módszereket hozzá kellene igazítani ezeknek a gyerekeknek a sajátos egyéni igényeihez, és biztosítani kellene a szükséges támogatást és a folytonosságot az iskolaelőkészítéstől kezdve egészen a munkaerőpiacra történő kilépésig.

Az iskolából kikerülő fiatalok számára bizonyos intézkedések megkönnyíthetik a munkába való átmenetet. A szakképzés Ausztriában, Németországban és Svájcban működő duális rendszere azért keltett nagy érdeklődést, mivel az ifjúsági munkanélküliség viszonylag alacsony arányával társul. A hagyomány és a társadalmi háttér olyan erős és sajátosan egyedi, hogy ennek a rendszernek az átültetése nem megy könnyen. Számos országban másfajta szakképzési és munkához kapcsolódó képzési formák tűnnének megfelelőnek. Ezeknek a kialakítandó formáknak a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeit kell követniük. Még a sikeres szakképzési rendszerek esetében is alapvető átalakításokra lehet szükség, mivel az új munkahelyek sokoldalú szakképzettséget és általános felkészültséget igényelnek a munkaerőtől.

Kedvezőbb arányokat kell kialakítani a post-secondary képzés és a szakképzés között. Az elméleti jellegű felsőfokú képzésben résztvevők számának növekedése a legtöbb országban meghaladja a műszaki és a magas szintű szakmai képzésben részesülők számának növekedését. A szakképzésnek és az egyetemi képzésnek egyaránt fel kellene készítenie és ösztönöznie kellene a hallgatókat a vállalkozói tevékenységekre.

A felnőttek munka melletti képzésének előtérbe kerülése komoly kihívást jelent a képzési politika számára. Az egyes cégek több ok miatt vonakodnak attól, hogy munkaerejük képzésébe pénzt fektessenek: rövid távon a legnagyobb haszon elérésére törekcszenek. Ha nem is együttesen, de az egyes cégeknek lehetőségük van arra, hogy elbocsássák azokat a munkásokat, akiknek tudása elavult, s helyettük a szükséges képzettséggel rendelkező munkaerőt alkalmazzanak, és végül megtehetik, hogy a szakképzett munkaerőt elcsábítják a többi cégtől. Hogy ezeket a tényezőket ellensúlyozzák, néhány országban létrehoztak egy szakképzési adórendszert, amelynek révén kötelezik a cégeket, hogy az általuk kifizetett munkabér egy meghatározott részét közvetlenül a szakképzésre költsék, vagy pedig egy ezzel azonos nagyságú összeget adóként befizessenek. Az ilyen intézkedések, legalábbis eddig, meglehetősen vegyes eredménnyel jártak, talán mert a tervezés és a végrehajtás nem volt mentes a problémáktól.

Radikálisabb megoldást jelentene egy reform, amely olyan szabványokat alakítana ki, amelyek tökéletesíthetik a szakképzési befektetéseket érintő információkat, mint például az ezekre vonatkozó szerződéseket, ezek teljesítését, a képzési szinteket és a bizonyítványokat. Ez lehetővé tenné a pénzügyi piac szereplői számára, hogy – a cég bejegyzett vagyonának részeként – számba vegyék a munkaerő képzettségét, másfelől ösztönzést gyakorolna a befektetőkre, hogy olyan cégekbe ruházzanak be, amelyeknél a munkaerő képzése is szervezeten történik.

Adózási és segélyezési rendszer

A viszonylag magas munkanélküli segélyek végül is a munkanélküliség növekedéséhez vezetnek. Az alacsonyabb összegű munkanélküli segélyek ösztönöznék a munkavállalási kedvet,

bár fennállna a veszélye annak, hogy növelik a szegénységet. A munkanélküli segélyben részesülő állástalanok számára nagyobb ösztönzést jelentene a gyengén fizető munkák elvállalására, ha továbbra is részesülnének olyan „munka melletti segély”-ben, mint a „családi hitelkonstrukció” az Egyesült Királyságban, a „családi jövedelemkiegészítő támogatás” Írországban, vagy a „munkából származó jövedelem után járó adóhitel” az Egyesült Államokban (lásd az adózásról szóló részt), vagy pedig a munkanélküli segélyre való jogosultság szabályai biztosítanák, hogy egységnyi munkával megszerzett jövedelemre kevesebb adóteher essék, mint a segélyre. Ezek az intézkedések annak révén, hogy a munkával szerzett jövedelem (adózás utáni) nagyobb részét hagyják az adófizetőnél, mint a segélyből szerzhető jövedelem, arra ösztönzik a munkanélkülieket, hogy elvállalják az alacsony bért fizető állásokat is.

Mégis, a keresőtevékenység mellett fizetett segélyeket meg kell szüntetni a jövedelmek növekedésével, és ez, a jövedelem és társadalombiztosítás után fizetett adókkal együtt nagyon magasra növelheti az alacsonyan fizető állások költségterheit. Ezt a helyzetet szélsőséges formájában mint „szegénység-csapdát” szokták leírni, ami aligha ösztönzi a részmunkaidőben vagy rosszul fizetett állásokban dolgozó embereket, hogy túlmunkát vállaljanak, vagy olyan képzésbe fektessék energiáikat, amely növelheti esélyeiket a jobban fizető állások megszerzésére.

A szegénységi csapda

A szegénységi csapda akkor keletkezik, amikor az alacsony keresetűek, amennyiben keresetük növekszik, részben vagy egészben elveszítik segélyüket. A szegénységi csapda elveszi a munkakedvet és feltámasztja a fizetési fokozatok rendszerét. Ennek érzékeltetésére képzeljük el annak a két gyerekes embernek az esetét, akinek (a segéllyel együtt) heti 100 dollár jövedelme van. Módja nyílik arra, hogy túlórázással magasabb jövedelemre tegyen szert. De ha ezt teszi, ez azzal jár, hogy elveszíti a neki járó segély egy részét, s ráadásul a többletjövedelme után jövedelemadót és társadalombiztosítási hozzájárulást is kellene fizetnie. Minden egyes dollárt, amit többletjövedelemként keresett, az alábbi költségek terhelnék:

• jövedelemadó	25 cent
• társadalombiztosítási járulék	10 cent
• elveszített társadalombiztosítási segély	50 cent
• elveszített lakbértámogatás	10 cent
Összesen	95 cent

Emberünk tehát dolláronként csupán öt centért dolgozná le a túlórákat, ami azt jelenti, hogy nincs igazán ösztönözve arra, hogy az alapbérénél több jövedelemre törekedjen. Fogva tartja a szegénységi csapda: 95% százalékos tényleges jövedelemköltség mellett bevétele csökken, és kiegészítő jövedelmét adó sújtja.

Habár sok országban sújtja magas adóteher az alacsony jövedelműek kiegészítő jövedelmét, egyértelműen csökkentve ezzel a munkavállalásra való hajlandóságot, nem törekszenek a szabályozás átalakítására, mivel a szegénységi csapda csak kevés embert érint. Például az Egyesült Királyságon belül a családok mindössze 3–4%-a, Új-Zélandon pedig 2%-a érintett.

Az érintettek alacsony száma ellenére a legtöbb OECD ország szeretné mérsékelni vagy megszüntetni a szegénységből fakadó csapdahelyzetet. Igen nehéz viszont mérsékelni az adókulcsokat az alacsony keresetűek számára anélkül, hogy ugyanakkor ne növelnék a magasabb keresetűeket terhelő adótételeket. Ez a megoldás persze csökkenthetné a magasabb keresetűek munkavállalási kedvét. A másik lehetséges megoldás az, hogy a kiegészítő jövedelmüket terhelő adók csökkentése révén fokozzák a nagyon alacsony keresetűek munkavállalási hajlandóságát, viszont a segélyek mértékét is csökkentik.

A szegénységi csapda felszámolása olyan lépésekkel járna, mint az adó- és a segélyezési rendszer összevonása negatív jövedelemadó vagy jövedelemadó-hitelrendszeren keresztül. Ez a konstrukció megszüntetné a legalacsonyabb jövedelmeket sújtó adót, de igen korlátozó módon költségesnek bizonyulhat, ha a megszorító körülmények nem állnak fenn, vagy más, járulékos adóterhek kapcsolódásáról van szó, mint a magas keresetű munkások esetében. Nem magától értetődő, hogy az adó és segélyezési rendszer radikális reformja egyaránt képes a szegénység visszaszorítására valamint a munkavállalási kedv növelésére.

Függetlenül a segélyek megelőző keresethez igazodó mértékétől, ami felveti a méltányosság és a társadalmi közmegegyezés kérdéseit, valamennyi országban mód van a segélyezést lebonyolító intézmények hatékonyságának, a segélyezés időtartamának és az odaítélés előírásainak tökéletesítésére.

A stratégia fő elemei

Az alábbi politikai ajánlások azzal a céllal születtek, hogy alkalmasabbá tegyék a gazdaságot és a társadalmat arra, hogy szembenézzon a változásokkal, s

- az alkalmazkodásra való képesség fokozása
- az innovációs teljesítmény és az alkotóképesség növelése révén egyúttal hasznot húzzon e változásokból.

Az ajánlások kidolgozására olyan körülmények között került sor, amikor gyakorlatilag minden kormányzat súlyos pénzügyi nehézségekkel küzd. A fő cél mindvégig az volt, hogy olyan tervek készítsünk, amelyek könnyebbé teszik és ösztönzik a munkavállalást, ezáltal a lehető legkisebbre szorítják le azok számát, akik kénytelenek teljes egészében segélyekből élni.

A legtöbb ország nagyjából ezekkel a nehézségekkel és szükségletekkel szembesül, ebből adódik, hogy az ajánlások az országok többségére egyaránt vonatkoznak. Ugyanakkor az egyes országok körülményeiben és intézményeiben mutakozó különbségek következtében az érintettek abban is különbözni fognak, hogy mely célkitűzéseknek adnak majd elsőbbséget.

Az ajánlások címzettjei nem kizárólag a kormányzatok. A foglalkoztatás hatékonyságának javítása érdekében történő lépések sok esetben közvetlenül a munkaadókon, szakszervezeteken és az egyes munkásokon múlnak.

A munkahelyteremtésre irányuló stratégia egy sor olyan elemet tartalmaz, amely a makrogazdasági és struktúrapolitika része. A strukturális reformok sikeresebbek lesznek egy stabil gazdasági környezetben. Strukturális reformok hiányában az inflációs nyomás következtében a növekedés rövid időn belül kifulladás.

Az ajánlások az alábbiakban ismertetett általános cselekvési programot dolgozzák ki, amelyet a kormányzatoknak összehangolt módon kellene megvalósítaniuk, s amely a különböző politikai elképzelések olyan kiegyensúlyozott keverékének elérését célozza, amely kölcsönösen erősíti az innovációs és alkalmazkodási képességet, valamint javítja a munkahelyteremtés feltételeit.

1. A makrogazdasági politika kialakítása olyan módon, hogy az ösztönözze a növekedést, és a megfelelő struktúrapolitikával együtt képes legyen a növekedés fenntartására.
2. A technológiai újítások létrehozásának és terjesztésének erősítése a fejlesztés intézményes feltételeinek javítása révén.
3. A munkaidő rugalmasságának növelése (beleértve mind a napi, mind pedig a teljes aktív élettartamra kiterjedő munkaidőt) a munkaadók és a munkások igényeinek figyelembevételével.

4. A vállalkozóbarát szemlélet erősítése a vállalkozások létrehozását és terjeszkedését akadályozó gátak és megszorítások eltörlése révén.
5. A bérek és munkabérlétségek rugalmasabbá tétele azon megszorítások eltörlése révén, amelyek megakadályozzák, hogy a bérek igazodjanak a helyi körülményekhez és – különösen a fiatal munkavállalók esetében – az egyének képzettségi szintjéhez.
6. A munkahelyek védelmére vonatkozó azon rendelkezések reformja, amelyek a magánszektoron belül gátolják a foglalkoztatás bővítését.
7. Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök súlyának növelése és hatékonyságuk fokozása.
8. Az oktatás és szakképzés széleskörű fejlesztése révén a munkaerő képzettségi szintjének és szakmai hozzáértésének javítása.
9. A munkanélküliség és a hozzá kapcsolódó segélyezés rendszerének az adózási rendszerrel összhangban történő reformja olyan módon, hogy a társadalomnak a méltányossággal kapcsolatos alapvető célkitűzései elérhetők legyenek anélkül, hogy veszélyeztetnék a munkaerőpiac hatékony működését.

Politikai ajánlások

1. A megfelelő makrogazdasági stratégia kialakítása

A makrogazdasági politikának kettős szerepe van a munkanélküliség csökkentésében: rövid távon mérsékeli a termelés és a munkanélküliség ciklikus ingadozásait, hosszú távon pedig az egészséges pénzügyi rendszerre és az árak stabilitására alapozva kereteket teremt, hogy – többek között a megtakarítások és befektetések megfelelő színvonala révén – biztosítsa a termelés és a foglalkoztatás növekedésének fenntarthatóságát.

- A makroszintű gazdaságpolitikának arra kellene összpontosítania, hogy ahol még jelentős gazdasági pangás van, ott a belföldi kereslet gyorsabb, inflációmentes növekedése révén segítse a talpra állást, s eközben úgy kellene alakítania az egyes lépéseket, hogy elkerüljék az inflációnak a folyamatban lévő talpra állás közbeni újraéledését.
- Középtávon a legtöbb országban alapvető célként a pénzügyi konszolidáció végrehajtására van szükség annak érdekében, hogy csökkentsék a költségvetés hiányát és az államadósságok szintjét. Egy ilyen konszolidáció lehetővé teszi a kamatlábak mérséklését és ennek révén kedvezőbb feltételeket teremt a magánszektor befektetései számára. Ha a talpra állás a vártnál gyorsabban következik be, a pénzügyi konszolidáció is felgyorsulhat.
- Az esetek nagy részében lehetőség van a költségvetés újratárgyalására és különböző átcsoportosítások végrehajtására, különösen a közkiadások területén, például: a vállalatoknak nyújtott állami szubvenciók elvonása és kedvezőbb feltételek teremtése az új cégek létrejöttéhez és fennmaradásához, valamint a passzív jövedelemtámogató intézkedések helyett az aktív munkaerő-piaci eszközök alkalmazása.

2. A technológiai újítások létrehozásának és elterjesztésének előmozdítása

Közép és hosszú távon a termelés- és a foglalkoztatás-növekedés és az életszínvonal emelkedés meghatározó tényezője a technológiai fejlődés. Miközben a munkaerő-helyettesítő technikai fejlődés csökkenti az egy egységnyi termék előállításához szükséges munkaráfordítást, és ennek révén rövid távon csökkentheti az álláshelyek számát, különösen az alacsony szintű képzettséget igénylő munkakörökben, a magasabb termelékenységgel az innováció folyamatával összekapcsolódva növeli a tényleges jövedelmeket, s eközben az új termékek és szolgáltatások előállítására további szükségleteket gerjeszt. Ennek megfelelően az irányításnak arra kellene törekednie, hogy képessé tegye a társadalmat és a gazdaságot arra, hogy létrehozza és hatékonyan

alkalmazza az új technológiákat, amelyek megteremtik az alapokat a magas szintű termelékenység és foglalkoztatás további bővüléséhez.

- A tudományos alap kutatásokon keresztül befektetni az új ismeretek létrehozásába, és a cégek számára könnyebben hozzáférhetővé tenni a tudományos és technológiai ismeretekhez való hozzáférést.
- Támogatni és erősíteni a nemzetközi együttműködést szolgáló mechanizmusokat annak érdekében, hogy tehermentesítsék a gazdaságot és csökkentsék a párhuzamosan futó kutatási-fejlesztési programok számát, különösen a nagyszabású tudományos projektekkel, valamint a gyakorló kutatók és tudósok hálózataival kapcsolatosan.
- Csökkenteni azokat a bizonytalanságokat, amelyek gyengítik az új technológiák létrehozását és széles körben való elterjesztését:
 - Előmozdítani a szellemi termékek tulajdonjogára és a nemzetközi szabványokra vonatkozó többoldalú megállapodásokat.
 - Ösztönözni a nagyobb átláthatóság megteremtését az egyes kormányok „stratégiai” jelentőségű technológiákat támogató tevékenységének „játékszabályait” illetően – ahol ez megfelelő, a GATT-al egyező szabályok és előírások alkalmazását.
 - Megbízható, törvényes kereteket biztosítani a piacorientált intézmények számára, hogy terjeszthessék és alkalmazzák az új technológiákat (kutatással foglalkozó társulások, a kisvállalkozásokat segítő technológia bővítési szolgáltatások, az egyetemek és az ipari cégek közötti együttműködési kapcsolatok).
- Az új technológiák befogadásának megkönnyítése a vállalatok körében olyan intézkedések révén, amelyek
 - javítják az állami szabályozás közvetítő szerepe és a szerződések alkalmazását (a teljesítmény-követelmények révén az innováció ösztönzése, a szerződések terjedelmi megkötéseinek megszüntetése, és a kis és nagy cégek közötti kapcsolatok és a kis cégek konzorciumainak támogatása);
 - a piac elérését korlátozó szabályozás megszüntetése révén ösztönözni az információs infrastruktúrába történő befektetést, a megfelelő szabványok, egységes eljárások és a szellemi termékekre vonatkozó tulajdonjogok megteremtése révén pedig előmozdítani az új és hatékonyabb szolgáltatások kialakítását.

3. *A munkaidő rugalmasabbá tétele*

A rövid távú és az aktív élet egészére kiterjedő munkaidő rugalmasabbá válása – amelyet a munkaadók és munkavállalók akaratának megfelelően a kollektív szerződésbe foglalnak – a foglalkoztatás növekedéséhez vezetne. E folyamat fontos eleme lenne az önkéntes részmunkaidős munkavállalás növekedésének előmozdítása. A kormányoknak szerepet kell vállalniuk ebben a folyamatban, a munkaidő csökkentés megkönnyítésével és az azt akadályozó tényezők felszámolásával, valamint azoknak az érvényes adózási és társadalombiztosítási előírásoknak a felülvizsgálatával, amelyek hátrányosan érintik a részmunkaidős foglalkoztatást.

A rugalmasabb munkaidő beosztás olyan intézkedéseket igényelne, mint

- a munkaügyi törvénykezésben meglévő azon akadályok eltörlése, amelyek nehezítik a rugalmas munkaidő beosztás kialakulását, és a munkaadók-munkavállalók között a rugalmas munkaidőről és a részmunkaidős foglalkoztatásról szóló megállapodások bátorítása.
- A részmunkaidős foglalkoztatás kiterjesztése az állami szektorban.
- A háztartás helyett az egyént kell a jövedelemadó alanyává tenni, és intézkedéseket hozni az adóbevételek bármiféle csökkenésének elkerülésére.

A nyugdíjazás rugalmasabbá válásához szükséges lenne:

- A kordedvezményes nyugdíjazással kapcsolatos nem megfelelő pénzügyi ösztönzők csökkentése vagy megszüntetése.
- Az idősebb dolgozókat érintő foglalkoztatási politika és az egyes programok újragondolása azzal a céllal, hogy a visszavonulásra ösztönzés helyett inkább vonzó lehetőségeket teremtsenek számukra a munka világában.

4. *A vállalkozóbarát környezet megteremtése*

Átfogó gazdaságpolitikai lépésekre van szükség ahhoz, hogy a magánszektoron belül ösztönözzék az életképes vállalkozások létrehozását. A gazdaságpolitikának el kellene törölnie az olyan szabályzókat és megszokott működési mechanizmusokat, amelyek a vállalkozó szellem gátját képezik, és gondoskodnia kellene arról, hogy az ipar támogatása során ne részesítse indokolatlan előnyben a már létező nagy cégeket az újonnan létrejött kisebb vállalkozások kárára. Ezeknek a lépéseknek együtt kell járniuk a vállalkozószellem ösztönzését szolgáló célzott oktatási programokkal és minden, az üzleti balsikerhez tapadó negatív képzettársítás kiküszöbölésével. A vállalkozó szellem és a kisvállalkozások erősítését szolgáló programoknak a helyi szintű fejlesztési stratégia szerves részévé kellene válniuk.

- Alacsonyabb indulási költségek és az előírt követelmények egyszerűsítése az új cégek beindulásának támogatására (a leendő vállalkozókat érintő információáramlás tökéletesítése, a közigazgatási szolgáltatások felhasználó-barátabbá tétele, a folyamatos adatszolgáltatásra vonatkozó követelmények könnyítése).
- A különböző területeket érintő információszolgáltatás és tanácsadás javítása révén a kisvállalkozások növekedésének megkönnyítése. Ezek a területek: az üzleti tervkészítés, termelő berendezések vásárlása, a szakképzési rendszer elérése és felhasználása, hozzáférés a kutatási és fejlesztési eredményekhez, az új technológiákhoz, az exporthitel-garancia rendszerekhez. Ösztönözni kellene a helyi és regionális közigazgatási szervezeteket, hogy biztosítsanak vonzó környezetet a kisvállalkozások számára, ugyanakkor törekedjenek arra, hogy ne hozzanak létre olyan, az üzletmenetet torzító körülményeket, amelyek hosszabb távon életképtelen vállalkozások létrejöttéhez vezethetnek.
- Felderíteni és megszüntetni mindazokat a jogilag megalapozatlan szabályozókat, amelyek korlátozzák a kisvállalkozások hitelfelvételét. Mindazoknak a fejlesztéseknek a támogatása, amelyek megkönnyíthetik az új vállalkozások finanszírozását. Az egyes gazdasági szektorokra szakosodott pénzintézetek irányítóinak bátorítása.

5. *A bérek növelése és a munkabér-költségek rugalmassága*

A béreknek fontos szerep jut a munkaerőpiacon, mivel a munkások és a cégek számára egyaránt jelzőszerepet töltenek be. Ugyanakkor a munkaerő nem munkabér jellegű költségei – a munkaadók által fizetett társadalombiztosítási hozzájárulás, az állásidőért járó fizetség stb. –, amelyek beékelődnek a munkaadó által egy munkás alkalmazásáért fizetett összeg és az általa létrehozott termék értéke közé, az utóbbi húsz év során sok országban jelentős arányúvá növekedtek a munkaerő teljes költségén belül. Ahol a bérmozgások nem ellensúlyozták a munkabéren felüli munkabér-költségeknek ezt a növekedését, nőtt a munkanélküliség. Ebből adódik, hogy mind az állami, mind pedig a magánszektorban szükség van a bérek rugalmasságát növelő lépésekre, és azokban az országokban, ahol ez a rugalmasság csak korlátozottan valósítható meg, csökkenteni kell a munkaerő béren kívüli költségeit. Az ezen a fronton tett lépések az adózás, a szociálpolitika, a versenyszabályozás és a kollektív szerződések terén is változásokat hozhatnak.

- Újra kell fogalmazni a törvényes minimálbérnek mint az újraelosztás eszközének a szerepét, és áttérni a direktebb eszközök használatára. Amennyiben kívánatos – a szegénység ellenes stratégia részeként – fenn lehet tartani a törvényesen előírt minimálbért, törekedve arra, hogy a foglalkoztatásra gyakorolt kedvezőtlen hatásait a legkisebb mértékűre csökkentsék annak révén, hogy
 - inkább az áremelkedés mértékéhez igazítják, nem pedig az átlagkeresetekhez,
 - biztosítják a bérek megfelelő mértékű, életkor és régiók szerinti differenciálását, annak elkerülése céljából, hogy a minimálbér rontsa a fiatalok elhelyezkedési esélyeit, vagy zavart okozzon az alacsony termelékenységű régiók foglalkoztatási helyzetében.
- A munkára kivetett adó csökkentése révén csökkenteni kell a munkaerő nem bérjellegű költségeit, különösen Európában (ahol a költségvetési helyzet vagy a kiadások mérséklése ezt lehetővé teszi) és/vagy a munkára kivetett adóknak egyéb adófajtákkal történő felváltása révén, mint pl. a fogyasztási vagy jövedelemadók, ahol az adóalap kiszélesíthető úgy, hogy több, nem munkából származó jövedelmet foglaljon magában.
- Mérsékelni kell vagy meg kell szüntetni az adórendszeren és a társadalombiztosítási hozzájáruláson belül azokat az előírásokat, amelyek visszafogják a részmunkaidős foglalkoztatást vagy további dolgozók alkalmazását. A járulékfizetésre kötelezett beralap plafonjának megszüntetése kellene legyen a fő célpont (kivéve azt a néhány országot, ahol a járulékfizetés és a munkanélküli segélyek között társadalomstatistikailag szorosan kiépült kapcsolat áll fenn).
- Mérsékelni kell a közvetlen adókat (a társadalombiztosítási hozzájárulást és a jövedelemadót) az alacsony keresetűek körében ott, ahol ez a munkaerő iránti kereslet eltolódását okozná az alacsony bérű munkaerő irányába, miközben meg kell őrizni jövedelmük szintjét.

Középtávon a lehetőségek a következők:

- Az ágazati kollektív szerződésekkel kapcsolatos tárgyalásokat olyan keretmegállapodásokra kellene összpontosítani, amelyek meghagyják a vállalkozások szabadságát ahhoz, hogy rugalmasan reagáljanak a piaci mozgásokra, s lehetővé teszik, hogy alkalmazkodjanak az általános szabványokhoz. A rugalmatlan feltételeket támasztó szerződések adminisztratív kiterjesztésének gyakorlatát meg kellene szüntetni.
- Olyan „lazító rendelkezések” bevezetése, amelyek alacsonyabb szinten is lehetővé teszik magasabb szintű kollektív szerződések megkötését.
- A termékpiaci versengés fokozása olyan intézkedések révén, mint a dereguláció (liberalizálás), az alacsonyabb vámilletékek, a nem vámjellegű korlátozások, a privatizáció, valamint a nyíltabb és életerősebb versenypolitika, annak érdekében, hogy mérsékeljék a cégek és az alkalmazásban álló „bentlévők” azon lehetőségét, hogy a „kívül lévő” munkanélküliek elhelyezkedési lehetőségeinek rovására használják ki helyzetüket.

6. *A foglalkoztatás biztonságát szolgáló rendelkezések reformja*

A foglalkoztatás biztonságát szolgáló rendelkezések két irányban hatnak. Ezek a rendelkezések elismerik a dolgozók és a cégek közötti hosszú távú kölcsönös kötelezettségvállalás létét, és arra ösztönzik a cégeket, hogy megtartsák és újraképezzék azokat a dolgozókat, akik máskülönben feleslegessé válnának. Viszont ha a cégek úgy érzékelik, hogy a rendelkezések kötelezik őket arra, hogy megtartsák azokat a dolgozókat, akikre nincs többé szükség, óvatossá válnak az alkalmazáskor, és alaposabban megrostálják a jelentkezőket, ez pedig az egyes álláskeresők számára hátrányos, és előnytelen a munkaerőpiac számára is.

- A törvényhozáson keresztül vagy központi szintű megállapodások révén létrehozni olyan, a foglalkoztatás biztonságát szolgáló rendelkezéseket, amelyek büntetik a méltánytalan vagy diszkriminatív jellegű elbocsátásokat, viszont elismerik azokat, amelyek gazdasági okok mi-

att válnak szükségessé. A későbbi rendelkezést hatálytalanító részletesebb, hosszú távra szóló kötelezettségekről helyi szinten is meg kellene állapodni, anélkül, hogy azok minden cégnél kötelezővé válnának.

- Bővíteni az elbocsátásokat érintő kötelező jellegű megszorításokat azokban az országokban, amelyekben az érvényben lévő előírások minden jel szerint komoly mértékben gátolják a gazdasági átalakulást és az új álláskereső elhelyezkedési esélyeit.
- Lehetővé tenni a meghatározott időtartamra szóló munkaszerződéseket. Annak érdekében, hogy alkalmazásuk nehogy túlságosan elterjedjen, a hagyományos szerződések kötelező előírásai továbbra is viszonylag „engedékenyek” lehetnének, különösen a szerződés kezdeti időszakára vonatkozóan. Később a szabályozásnak tartózkodnia kellene attól, hogy a munkanélküli biztosítási rendszeren keresztül bármilyen mértékben is szubvencionálja a határozott időre szóló szerződéseket. Ezt olyan módon lehetne megvalósítani, hogy növelnék a munkaadók hozzájárulásának mértékét, vagy kötelezően előírnák, hogy a munkaadó külön pótlékot fizessen a határozott időre szóló szerződés lejártakor.

7. Az aktív munkaerő-piaci eszközök kibővítése és ösztönzése

Általános az egyetértés, hogy a munkaerő-piaci politika eszköztárát a passzív jellegű jövedelemtámogatási rendszer irányából el kellene mozdítani az olyan aktív eljárások irányába, amelyek segítik az újra-elhelyezkedést. Az országok többségében a munkaerő-piaci programokra fordított állami kiadásokon belül még mindig túlsúlyban vannak a passzív támogatási eszközök. Ugyanakkor azonban fontos, hogy növeljék az aktív eszközök hatékonyságát. A programokkal az érintettek egy-egy sajátos csoportját kellene célba venni, vagy a munkaerőpiac speciális problémáinak megoldására összpontosítani. Ugyancsak lényeges a szoros kapcsolódás biztosítása az aktív munkaerő-piaci eszközök, a munkanélküliség és az ahhoz kötődő segélyezési rendszer között.

- A munkaerő-piaci szolgáltatások működésének javítása:
 - Egyesíteni kell a három alapfunkciót a munkaerő-piaci szolgáltató központok keretén belül: a munkahelykereső és tanácsadó szolgáltatást, a segélyek kifizetését és a munkaerő-piaci programok irányítását. Biztosítani, hogy a megüresedő álláshelyekre vonatkozó információk beérkezéseire, feldolgozására és közzétételére megfelelő figyelmet fordítsanak, ami a legtöbb országban annyit jelent, hogy ez a tevékenység a jelenleginél nagyobb figyelmet kell kapjon.
 - Biztosítani, hogy az álláskereső rendszeres kapcsolatot tartsanak fenn a munkaerő-piaci központokkal, és elhelyezkedésük érdekében folyamatosan erőfeszítéseket tegyenek (elhelyezkedési tervek, álláskereső klubok, pályamódosítási lehetőségek megbeszélése).
 - A munkaerő-piaci központok monopolhelyzetének megszüntetése. Fontos kiegészítő szerepkört töltenek be a magánkézben lévő álláskereső irodák és az alkalmi állásokat kínáló magánügynökségek. Szükség van arra, hogy a munkaerő-piaci központok a piacon versengjenek a rövidebb időtartamra érvényes átmeneti elhelyezési lehetőségekért (annak érdekében, hogy növekedjék az üres álláshelyek forgalma).
- Az olyan ellátási intézkedések fenntartása, mint a munkanélküliek képzése a ciklikusan visszatérő gazdasági visszaesés idején:
 - Olyan célzott és változatos képzési programok a munkanélküliek számára, amelyek a munkaerő-piaci igények alapos ismeretén alapulnak.
 - Lehetővé tenni, hogy a munkaerő-piaci intézmények a munkanélkülieknek fenntartott képzési helyekkel szabadon gazdálkodjanak mind a magán mind az állami piacon. Ugyancsak biztosítani kellene számukra, hogy olyan képzéseket finanszírozzanak, amelyeknek

közvetlen célja a munkaerőpiacon legkevesbé kelendő csoportok rugalmasságának és hatékonyságának növelése.

- A munkaadók bevonása a munkanélkülieknek szóló, helyi és települési szinten szervezett programok tervezésébe és megvalósításába.
- Új álláshelyek létrehozását célzó intézkedések azon munkavállalók érdekében, akiknek jövőbeni elhelyezkedési esélyeit komolyan veszélyezteti a munkanélküliség (pl. a tartósan munkanélküli fiatalok) vagy a viszonylag gyenge alkupozícióval rendelkező munkások érdekében (pl. minden tartós munkanélküli).
- Megnövelt szubvenció bevezetése egyes speciális munkaerő csoportok támogatására. Rendkívül nagy figyelmet kell fordítani a tervezés és megvalósítás mechanizmusaira abból a célból, hogy a lehető legkisebbre lehessen csökkenteni a felesleges munkaerő alkalmazását és az egyéb káros hatásokat.
- A rendszeres munka keresésére történő ösztönzés fenntartása érdekében az állásteremtő programokon belül a kereseti szintek kiegyensúlyozása olyan módon, hogy segély alatta maradjon annak, amit a résztvevők a munkaerőpiacon elérhetnek.
- Az állami szektoron belül bizonyos képzési programok és időszakos munkaalkalmak összekapcsolása.
- Biztosítani kell, hogy az állami munkanélküli programok jelentős részét a helyi adókból az önkormányzatok finanszírozzák, és hogy a helyi munkaerő-piaci központok részt vegyenek a programok irányításában (annak érdekében, hogy minimálisra csökkentsék a ráfordítások elpazarlását, és biztosítsák a maximális eredményességet).

8. *A munkaerő képzettségének javítása*

A munkaerő képzettségének és szakértelmének növelése egész életen át tartó folyamat kell hogy legyen, ha az OECD országok gazdaságai ösztönözni kívánják a minél több magas képzettséget igénylő és jól fizetett munkahely létrehozását. Az oktatási és képzési stratégiának e cél előmozdítására kellene irányulnia, csakúgy mint más alapvető társadalmi és kulturális célkitűzések elérésére. Ez szükségessé teszi néhány országban az alapvető kormányzati politika jelentősebb irányváltását, másokban pedig a meglévő stratégia további kiterjesztését, különösen azokat, amelyek a három fő problématerület hatékony kezelésére töreksenek. Ez a három fő terület: az alapszintű oktatás minősége, beleértve az iskola előtti oktatást; az iskolából a munka világába történő átmenet szakasza; és a munkához kapcsolódó képzettség növelésébe történő befektetés, különösen a legalacsonyabb képzettségű munkások esetében.

- Az alapszintű oktatás színvonalának javítása
 - Az iskoláskor előtti fejlesztőprogramok számának növelése, különösen a hátrányos helyzetű gyerekek számára.
 - Az iskolai lemorzsolódás arányának csökkentése és az iskolai teljesítmények fokozása a legkülönbözőbb reformok bevezetése révén, beleértve a tantervek és az oktatási módszerek sokszintűbbé tételét; több lehetőséget kell adni a szülőknek, hogy maguk választhassák meg gyermekeik iskoláját, s a korábbinál nagyobb mértékben kell bevonni a szülőket az iskola életébe; a tanári munka hatékonyabb ösztönzőinek megteremtése és több lehetőség folyamatos szakmai fejlődésük érdekében.
- Az iskolából a munka világába történő átmenet megkönnyítése:
 - A termelőintézmények és az iskolák közötti partneri kapcsolatok erősítése abból a célból, hogy ösztönözzék a szakmunkás-típusú gyakorlati képzés új formáit, és biztosítsák, hogy az oktatás megfeleljen a munkaerőpiac elvárásainak.

- Országosan érvényes követelményrendszer kialakítása, a szakmai képzés elismerése és képesítéssel való igazolása annak érdekében, hogy ösztönözzék a fiatalokat a szakmai képzésre, és növeljék munkaerő-piaci mozgékonyaságukat.
- Olyan „szakképzési bér” vagy járadék létrehozása, amely az adott szakmában vagy ágazatban elfogadott átlagbérhez viszonyítva elég alacsony, s amely rábírhatja a vállalatokat, hogy elegendő mennyiségű képzési helyet tartsanak fenn.
- A hallgatók körültkintőbb felkészítése a post-secondary képzésen belül részben a hatékony pályairányítás révén, részben a hagyományosabb elméleti képzés és a műszaki ill. felsőfokú szakmai képzés között kialakított átfogó egyensúly megteremtése révén.
- Hatékonyabban kell ösztönözni a vállalatokat és a munkavállalókat a folyamatos szakmai továbbképzésre:
 - Lehetővé kell tenni a dolgozók számára, hogy aktív életük során időközönként – a munkavégzés átmeneti felfüggesztése mellett – hosszabb időszakot töltsenek képzéssel (tehát a munkavégzéssel töltött idő csökkenését a képzésre fordított idő növekedése egyenlítené ki).
 - Egy szakképzési hozzájárulási és támogatási rendszer kialakítása, amely arra ösztönözné a vállalatokat, hogy nagyobb mértékben vállaljanak szerepet a szakképzettségi szint növelésében, vagy egy olyan, a felnőtt dolgozókat érintő „szakképzési pontszám”-rendszer kialakítása, amely lehetővé tenné számukra, hogy erre felhatalmazott intézményeknél és oktatási vállalkozásoknál újfajta szakképzettséget szerezzenek. Különös figyelmet kell fordítani a működés rendjének kialakítására, hogy a lehető legkevesebb legyen a felesleges ember és a pazarlás.
 - A pénzügyi elszámolás és mérlegkészítés gyakorlatában végrehajtott változások és a hozzájuk kapcsolódó intézményes eljárások révén a jelenleginél egyértelműbbé kell tenni a szaktudás egyéb termelési tényezőkhöz viszonyított értékét, hogy a munkavállalók és a cégek hosszú távon is értékes vagyonként kezelhessék azt.

9. A munkanélküliségi ellátás és az ahhoz kapcsolódó segélyezési rendszer reformja

A munkanélküli biztosítást és a hozzá kapcsolódó segélyezési rendszert eredetileg azért hozták létre, hogy átmeneti jövedelemtámogatást biztosítsanak a munkanélküliek számára addig, ameddig sikerül új állást találniuk. A tartós és ismétlődő munkanélküliség növekedésével azonban ezek az ellátási rendszerek számos országban lassanként átalakultak egy lényegében állandó jövedelemtámogatási rendszerré, csökkentve ezzel a munkavállalási kedvet. Annak érdekében, hogy csökkentsék a segélyeknek ezt a nem kívánatos hatását – a védelem egy minimális szintjének és a munkaerő-piaci hatások ellensúlyozásának fenntartása mellett – az egyes országoknak olyan törvényeket kell alkotniuk, amelyek csak mérsékelt szintű segélyeket biztosítanak, továbbra is hatékonyan ellenőrzik a rászorultságot, és ahelyett, hogy korlátlanul fizetnék a passzív jellegű jövedelemtámogatást, gondoskodnak arról, hogy részvételi lehetőséget teremtsenek az aktív megelőző programok keretei között. Meg kellene vizsgálni a lehetőségeit annak, hogy a jövedelemtámogatás helyett a munkavállalás legyen az anyagi szempontból vonzóbb választási lehetőség, vagy úgy, hogy az alacsonyabb keresetűek számára csökkentik a jövedelemadó és a társadalombiztosítási terhek mértékét, és az alacsonyan fizetettek esetében a segélyek a munkával szerzett keresetet egészítik ki, vagy úgy, hogy amennyiben a segélyezettek rész munkaidős állást vállalnak, a jelenleginél kisebb mértékben kellene csökkenteni a segélyek összegét.

A segélyek jogosultsági alapjának reformja:

- Korlátozni kell a munkanélküli biztosítás alapján járó segélyre való jogosultságot azokban az országokban, ahol a segélyezés különösen tartós, legalábbis arra az időszakra, amikor az

álláskereső tevékenység élénk és az új állás gyors megtalálásának valószínűsége továbbra is fennáll.

- Csökkenti kell az adólevonás utáni visszatérítés arányát, amennyiben az magas, és megvizsgálni a jogosultság feltételeit ott, ahol ezek a feltételek a megelőző foglalkozási életút megismerését teszik szükségessé a segély folyósítását megelőzően.
- Az időkorlátok nélküli segélyezésre vonatkozó megszorító feltételek kikötését az elhelyezkedésre esélyes és alkalmas személyek esetében.
- A csoportos idényjellegű alkalmazás támogatása, de olyan adminisztratív megkötéssel, amely korlátozza a cégek részére történő kifizetést abban az esetben, ha a cégek átmeneti nehézségekkel küzdenek és éppen a nehézségek rendezését szolgáló intézkedéseket hajtják végre.

Az adózási/segélyezési rendszer reformja

- Biztosítani kell, hogy az alacsony keresetű dolgozók jobb anyagi helyzetbe kerüljenek, ha bizonyos munkajövedelmük is van, mint akkor, ha teljes egészében a szociális ellátási rendszerre támaszkodnak, ami elérhető a megfelelő mértékű általános, gyermekenkénti családi pótlék révén, az alacsony keresetűek segélyből származó jövedelmére vonatkozó átlagos adókulcs mérséklésével, vagy az alacsony jövedelműek számára a munka melletti jövedelem-pótló segély kifizetésével.
- A támogatási összeg megvonásakor figyelembe kell venni a házastárs keresetét is (különösen azokban az országokban, ahol sok nő dolgozik részmunkaidőben), annak érdekében, hogy a munkanélküli segélyért folyamodók feleségei számára megmaradjon bizonyos mértékű ösztönzés a részmunkaidős állás megtartására.
- A hosszú távú segélyek folyósításának feltételül kell szabni az aktív munkaerő-piaci programokban való részvételt, ez különösen fontos az iskolából frissen kikerült fiatalok esetében.

A segélyezési rendszer finanszírozásának és felügyeletének reformja:

- Tökéletesíteni kell a munkaügyi központok információs rendszerét, hogy a központokban dolgozó munkatársak hozzáférhessenek a segélyért folyamodók különféle adataihoz, mint pl. a segélyre jogosultság, a feltüntetett munkakörre és a korábbi álláshelyekre vonatkozó adatok, és a munkahelykeresés érdekében tett lépéseik.
- A munkaadókkal meg kell fizettetni az elbocsátással járó költségek bizonyos részét, annak révén, hogy kötelezik őket a munkanélküli biztosítás első hónapjának fizetésére, végkielégítés fizetésére, vagy a szakképzettséghez igazodó társadalombiztosítási hozzájárulásra.
- Meg kell őrizni a támogatások és segélyek finanszírozásában a helyi szintű hozzájárulást, hogy elejét vegyék egy olyan szemlélet kialakulásának, mely szerint a segélyek csupán a helyi gazdaságba pumpált adománypénzek, s ennek révén arra kell ösztönözni a helyi szintű résztvevőket, hogy korlátokat szabjanak a rászorultság megállapításában és különféle intézkedésekkel csökkentsék a helyi szintű munkanélküliséget.
- Olyan eljárások kifejlesztése, amelyek felderítik és a lehető legkisebb mértékűre szorítják vissza a segélyekkel történő visszaélést.

KUTATÁS KÖZBEN

A MUNKANÉLKÜLI FIATALOK ÉLETKÖRÜLMÉNYEI

1995 tavaszán – 966 fős reprezentatív mintán – kérdőíves adatfelvételt végeztünk a megelőző tanévben végzett szakmunkások körében.* A megkérdezettek 33,4%-ának – egy évvel a végzést követően – nem volt munkaviszonya.

A munkaviszonnyal nem rendelkező fiatalok 83,9%-át (271 fő) regisztrálták a munkaügyi központban. Közülük 137 fő (a munkahellyel nem rendelkezők 42,4%-a) részesült munkanélküli támogatásban. A támogatás összege átlagosan havi 7000 Ft. A községekben 7600, a városokban 5600 Ft körül alakul a támogatás átlagos összege.

A munkanélküliek döntő többségét (60,2%) családjuk tartja el, valamivel több mint egyharmaduk esetében ezt kiegészíti a részükre járó munkanélküli vagy átképzési támogatás összege.

57 fő jelezte, hogy a kérdezéskor volt alkalmi munkája – az esetek jelentős részében képzettségétől eltérő jellegű. Az alkalmi munka átlagosan heti kb. 16 órás elfoglaltsággal jár. A városban lakók átlagosan 23 óra, a megyeszékhelyen élők 15,1 óra alkalmi munkát végeznek hetente. Az alkalmi munkából származó átlagos heti kereset 2000 Ft. körül alakul.

A munkanélküliek alig több, mint 40%-ának van valamilyen állandó megélhetési forrása. Ennek összege megegyezik a munkanélküli támogatás átlagos összegével, kb. 7000 Ft. Ez az esetek zömében (71,8%) a munkanélküli segélyt, kisebb részben (16,8%) az átképzési támogatást jelenti, csak egy kisebbség jelölte meg a szülői támogatást (6,4%) illetve önálló keresetét (4,6%), a többiek egyéb forrásra hivatkoztak.

A munkahely hiányából adódó szűkösebb anyagi helyzet elsősorban a szabadidős tevékenységet érinti, kisebb részben a ruházkodást, s csak egy kis csoport esetében okoz problémát a táplálkozás megszokott szintjének fenntartásában.

I. TÁBLA

Mi az, amire általában nem jut pénz

Mire nem telik	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Szórakozás	185	37,9	64,5
Hobby	146	29,9	50,9
Ruházat	124	25,4	43,2
Lakásbérlet	15	3,1	5,2
Élelmiszer	8	1,6	2,8
Egyéb	10	2,0	3,5
Összesen	488	100,0	170,0

A munkanélküliség átlagos időtartama valamivel több, mint 2,4 hónap. A fiúk esetében ez 2,7, a lányok esetében pedig 1,9 hónap. A leghosszabb ideje a községben lakók, a legrövidebb ideje a fővárosban élők vannak munka nélkül. Az érintettek 27,2%-a van munka nélkül 1–5 hónapja, nagyobb részük, 72,7%-uk pedig ennél hosszabb ideje, 6–10 hónapja.

* A vizsgálatra az ATA megbízásából került sor. A kutatás vezetője: Liskó Ilona (Oktatáskutató Intézet). Az itt közölt szövegrészlet a kutatás első munkaközi jelentéséből.

A rendelkezésre álló megnövekedett szabadidő felhasználásában a nemek között jellegzetes különbségeket találunk. A fiúkra inkább az álláskeresés, a családi gazdaságban végzett munka, az alkalmi munka és a hobbi/sport a jellemző. A lányok elsősorban háztartási munkát végeznek, s a fiúknál valamivel nagyobb arányban választják a tanulást és a szórakozást. A legnagyobb arányban a községben lakó fiatalok végeznek háztartási munkát, illetve dolgoznak a családi gazdaságban, a szórakozás viszont rájuk jellemző a legkevésbé. A fővárosban (és a megyeszékhelyeken) a legnagyobb az alkalmi munkát vállalók és a tanulást választók aránya, minden bizonnyal azért, mert itt a legnagyobb az oktatási kínálat.

II. TÁBLA

Mire megy el a legtöbb ideje (válaszadók száma: 314)

Tevékenység	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Háztartási munka	177	21,8	56,4
Álláskeresés	142	17,5	45,2
Hobbi, sport	101	12,4	32,2
Tanulás	91	11,2	29,0
Szórakozás	87	10,7	27,7
Családi gazdaság	86	10,6	27,4
Semmittevés	73	9,0	23,2
Alkalmi munka	49	6,0	15,6
Egyéb	6	0,7	1,9
Összesen	812	100,0	258,6

Álláskeresés – elhelyezkedési szándékok

A munkanélküli fiataloknak valamivel több mint fele, 57%-a jelezte a közeli jövőre vonatkozó elképzelései között, hogy el akar helyezkedni. 20,7%-uk a továbbtanulást választja, 8,7%-uk kíván vállalkozásba kezdeni, s 13%-uknak nincs elképzelése további útját illetően. Az elképzelésektől némileg eltérően a munkanélküliek 78,3%-a (253 fő) jelezte, hogy próbál munkahelyet találni. Legnagyobb arányban valamilyen speciális közvetítő intézmény révén tájékozódnak, a szoros személyi kapcsolatoknak ennél kisebb, de jelentős a szerepe, s a kérdezettek volt iskolája úgyszólván egyáltalán nem játszik szerepet a munkahelykeresésben.

III. TÁBLA

Milyen módszerrel keres állást

Módszer	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Hirdetés	155	32,3	62,2
Ismerős, rokon	115	24,0	46,2
Munkaközvetítő	103	21,5	41,4
Család	58	12,1	23,3
Az utcáról, maga keresett	44	9,2	17,7
Tanárok	2	0,4	0,8
Egyéb	3	0,6	1,2
Összesen	480	100,0	192,8

Az állást keresők eddig átlagosan 4,5 munkahelyet kerestek fel, hogy munkát találjanak. Ez a szám a fővárosban a legmagasabb (átlag 7 munkahelyet jelent), és a községekben a legalacsonyabb (átlag 4), ami nyilvánvalóan összefügg az álláskínálat területi egyenlőtlenségeivel.

Szakmájának megfelelő munkát végezne legszívesebben a válaszadók 64,4%-a, attól eltérő 29,5%, a jó fizetést tartaná elsősorban szem előtt 3,7%, s csak 2,4% esetében merül fel szempontként, hogy a munka feleljen meg egészségi állapotuknak. A válaszadók átlagosan 16130 forintos bérajánlatot már elfogadnának. (Ez az átlag a fővárosban a legmagasabb, 18 555 Ft, és a megyeszékhelyeken a legalacsonyabb: 15 840 Ft.)

Saját objektív esélyeit illetően 6 fő nyilatkozott úgy, hogy soha nem talál munkát, 70 fő egy éven túl, 87 fő egy éven belül, 52 fő fél éven belül, 53 fő egy-két hónapon belül, 8 fő pedig azonnali lehetőségét látja annak, hogy munkahelyet találjon. Annak, hogy valaki nem keres munkát, többféle oka lehet, összefügg a válaszadók nemével is. A válaszadóknak összesen egy ötöde hivatkozott objektív álláshiányra.

IV. TÁBLA

Ha nem keres állást, annak mi az oka

Miért nem keres	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Katona lesz	42	28,8	39,3
Tovább akar tanulni	38	26,0	35,5
Nincs megfelelő állás a környéken	23	15,8	21,5
Vállalkozni akar	17	11,6	15,9
Egyáltalán nincs állás a környéken	8	5,5	7,5
Így is biztosított a megélhetése	7	4,8	6,5
Egészségügyi problémák	4	2,7	3,7
Férjhez megy	4	2,7	3,7
Családi problémák	3	2,1	2,8
Összesen	146	100,0	136,4

A válaszadók 70,1%-a számára nem jelentett meglepetést, hogy pályafutását munkanélküliként kell kezdenie. A munkanélküliség okaként a legtöbben objektív tényezőt jelöltek meg, fele ennyien hivatkoztak rajtuk kívülálló szubjektív tényezőre (életkorukra), s majdnem ugyanennyien saját igényeik és a munkahelykínálat eltérésére. A legkisebb arányban ugyan, mégis viszonylag sokan látták úgy, hogy elhelyezkedésük a személyes jó kapcsolatok hiánya miatt hiúsult meg. (Ez utóbbit az átlagnál nagyobb arányban állítják a kisvárosban élők és a lányok.)

V. TÁBLA

Mit gondol, miért nem tud elhelyezkedni

Ok	N	%
A szakmájában nincs elég munkahely	143	14,8
Túl fiatal	53	5,5
Nem talált elképzelésének megfelelő állást	46	4,8
Nincs protekciója	27	2,8
Nem megfelelő a fellépése	2	0,2
Egyéb	29	3,0
Nincs válasz	666	69,0
Összesen	966	100,0

A személyes tényezők közül a válaszadók többsége látja alapvető oknak, hogy olyan szakmát választott, amely nem bizonyult piacképesnek, összességében 44,4 százaléka saját családi-rokoni hátterének „gyengeségében”, 13% a képzés valamely tényezőjében látja az okot, s a leg-

kisebbségi arányban találunk olyan fiatalokat, akik saját képességeik gyengeségét vagy szorgalmuk hiányát jelölték meg okként.

VI. TÁBLA

Miben látja legfőbb okát saját munkanélküliségének (válaszadók száma: 223)

Ok	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Nem jól választott szakmát	115	32,1	51,6
Nem segíti a családja	57	15,9	25,6
Nem tanult szorgalmasan	42	11,7	18,8
Szegény családból származik	25	7,0	11,2
Nem járt elég jó iskolába	22	6,1	9,9
Nem segíti a rokonság	17	4,7	7,6
Nem segítik a barátok	13	3,6	5,8
Nem elég jók a képességei	10	2,8	4,5
Nem volta jók a tanárai	8	2,2	3,6
Egyéb	49	13,7	22,0
Összesen	358	100,0	160,5

Az érintett fiatalok családja az esetek döntő többségében támogatólag vagy legalább megértéssel viszonyul a munkanélküliség tényéhez, 50,2% kap segítséget az álláskereséshez, 22,9% a tanuláshoz, s tényleges segítséget nem, de együttérzést kap a válaszadók 19,7%-a. Mindössze 3,7%-ban jelezték az érintettek, hogy családjuk neheztel rájuk, 1,8% pedig azt, hogy családjuk közömbös.

A munkanélküli helyzetből adódó hátrányok között az egyes tényezőket tekintve a pénzhiány áll az élen, de jelentős arányban említették a munkahely kínálta társas viszonyok hiányát, vagy a függőség különböző formáit.

Összességében az érintett fiatalok többsége számára az, hogy pályájukat munkanélküliként kezdik, nem jelent meglepetést. Az ebből adódó többletterhek vállalásában nagy szerep jut az érintettek családjának. Életkorukból fakadóan sokan választják egyfajta kényszer-alternatívaként a továbbtanulást, vagy a felnőtt munkanélküliekhez hasonlóan a vállalkozást. Természetesen a lakóhely településtípusa erőteljesen befolyásolja a munkavállalás és a tanulás esélyeit.

Tót Éva

ISKOLASZÉKEK

Az 1993-as oktatási törvény kötelező előírása nyomán 1994-ben az iskolák 98%-ában létrejöttek az iskolaszékek. Néhány helyen ugyan már a rendszerváltást követően, korábban szerveztek iskolaszékeket, de az iskolák többsége a törvény rendelkezése nélkül önszántából nem hozott volna létre ilyen intézményt. Az iskolaszékek működésének a tapasztalatait az MKM felkérésre gyűjtöttük össze az Oktatáskutató Intézetben 1995-ben, kérdőívekre és interjúkra támaszkodó szociológiai kutatás keretében.*

* 600 különböző típusú iskolából álltak rendelkezésünkre kérdőívek és 60 iskolában készítettünk interjút az iskolaszékek vezetőivel. A kutatásban Fehérvári Anikó és Tót Éva vett részt.

kisebb arányban találunk olyan fiatalokat, akik saját képességeik gyengeségét vagy szorgalmuk hiányát jelölték meg okként.

VI. TÁBLA

Miben látja legfőbb okát saját munkanélküliségének (válaszadók száma: 223)

Ok	N	Válaszok megoszlása (%)	Válaszadók megoszlása (%)
Nem jól választott szakmát	115	32,1	51,6
Nem segíti a családja	57	15,9	25,6
Nem tanult szorgalmasan	42	11,7	18,8
Szegény családból származik	25	7,0	11,2
Nem járt elég jó iskolába	22	6,1	9,9
Nem segíti a rokonság	17	4,7	7,6
Nem segítik a barátok	13	3,6	5,8
Nem elég jók a képességei	10	2,8	4,5
Nem volta jók a tanárai	8	2,2	3,6
Egyéb	49	13,7	22,0
Összesen	358	100,0	160,5

Az érintett fiatalok családja az esetek döntő többségében támogatólag vagy legalább megértéssel viszonyul a munkanélküliség tényéhez, 50,2% kap segítséget az álláskereséshez, 22,9% a tanuláshoz, s tényleges segítséget nem, de együttérzést kap a válaszadók 19,7%-a. Mindössze 3,7%-ban jelezték az érintettek, hogy családjuk neheztel rájuk, 1,8% pedig azt, hogy családjuk közömbös.

A munkanélküli helyzetből adódó hátrányok között az egyes tényezőket tekintve a pénzhiány áll az élen, de jelentős arányban említették a munkahely kínálta társas viszonyok hiányát, vagy a függőség különböző formáit.

Összességében az érintett fiatalok többsége számára az, hogy pályájukat munkanélküliként kezdik, nem jelent meglepetést. Az ebből adódó többletterhek vállalásában nagy szerep jut az érintettek családjának. Életkorukból fakadóan sokan választják egyfajta kényszer-alternatívaként a továbbtanulást, vagy a felnőtt munkanélküliekhez hasonlóan a vállalkozást. Természetesen a lakóhely településtípusa erőteljesen befolyásolja a munkavállalás és a tanulás esélyeit.

Tót Éva

ISKOLASZÉKEK

Az 1993-as oktatási törvény kötelező előírása nyomán 1994-ben az iskolák 98%-ában létrejöttek az iskolaszékek. Néhány helyen ugyan már a rendszerváltást követően, korábban szerveztek iskolaszékeket, de az iskolák többsége a törvény rendelkezése nélkül önszántából nem hozott volna létre ilyen intézményt. Az iskolaszékek működésének a tapasztalatait az MKM felkérésre gyűjtöttük össze az Oktatáskutató Intézetben 1995-ben, kérdőívekre és interjúkra támaszkodó szociológiai kutatás keretében.*

* 600 különböző típusú iskolából álltak rendelkezésünkre kérdőívek és 60 iskolában készítettünk interjút az iskolaszékek vezetőivel. A kutatásban Fehérvári Anikó és Tót Éva vett részt.

Az iskolaszékek megszervezése

Az iskolaszékeknek a legtöbb iskolában már nem voltak élő vagy feléleszthető hagyományai. Ha volt is iskolaszék az intézményben az államosítás előtt, legfeljebb a létre emlékeznek, de arról, hogyan működött, a mai pedagógusok és a mai szülők már alig tudnak valamit. Így az iskolaszékek megszervezése körül szinte mindenütt csak a törvény (és a végrehajtási rendelet) utasításaira támaszkodhattak. Ennek következtében nagyon sok iskolában jött létre úgy az iskolaszék, hogy a szereplők közül (önkormányzat, iskola, szülők) senki nem tudta pontosan, hogy mi lesz a szerepe és mi lesz a haszna ennek az intézménynek.

Az iskolaszékek megszervezését mindenütt az iskolák kezdeményezték és ők is bonyolították le. Az iskolaszék a törvény előírása szerint három egyenlő létszámú „oldalból”: szülőkből, pedagógusokból és önkormányzati képviselőkkel áll. A három „oldal” nem azonos eljárás útján került be az iskolaszékbe: a szülőket általában demokratikusan választották, formálisan a pedagógus-tagokat is választják, de miután a tantestületekben egyáltalán nem népszerű ez a plusz munkával járó „megtiszteltetés”, általában az a pedagógus került be az iskolaszékbe, aki hajlandó volt vállalni ezt a feladatot. Az önkormányzat pedig delegálta az iskolába a képviselőit, vagyis szabályosan elosztotta a testület tagjai között az iskolákat. Így előfordult, hogy egy-egy képviselő több iskolaszéknek is a tagja lett egyszerre (találkoztunk olyan képviselővel, aki 8 iskolában volt iskolaszéki tag.)

A szülői „oldal” tagjainak a kiválasztása az iskolavezetés vagy a szülői munkaközösség jelölése alapján szülői értekezleteken történt. A megválasztandók jelölésére számos variációt találunk: volt, ahol az iskolaigazgató személyesen jelölt, volt, ahol a szülők közül szervezett bizottság jelölt, másutt a szülők körében végzett felmérés előzte meg a jelölést. Az iskolavezetés számára természetesen nem volt mindegy, hogy kik kerülnek be az iskolaszékbe. Mivel azok tagjai betekintést nyerhetnek az iskola életébe, sőt véleményt alkothatnak az iskolára vonatkozó döntésekről, az iskolavezetés olyan partnereket jelölt, akiket képesnek vélt az együttműködésre. A jelölés fázisa azért volt fontos, mert lényegében ekkor dőlt el, hogy az iskolavezetés támasza, ellenzéke vagy pusztán formálisan működő szervezet lesz-e az iskolaszék.

Iskolánként eléggé különbözött, hogy az iskolavezetés (az igazgató) mennyire direkt módon tartotta kézben az iskolaszék szülői oldalának a megszervezését. Valójában minden igazgató számára fontos volt, hogy milyen szülők kerülnek be az iskolaszékbe, de volt aki ezt aktív szervezéssel fejezte ki és volt aki csak a háttérből, diplomatikusan irányította a szervezéssel járó teendőket. A szülői tagok jelölésénél az iskolavezetés általában a következő szempontok érvényesítésére törekedett:

1. Igyekeztek olyan jelöltet állítani, akit az igazgató korábbról személyesen ismert, akivel már eddig is jó volt a kapcsolata, és akivel a későbbiekben is zavartalanul ígérkezett az együttműködés. (Ezért kerültek be az iskolaszékbe volt öregdiákok, olyan szülők, akiknek több gyereke jár vagy járt már az iskolába és olyanok, akik a szülői munkaközösségben már bizonyították jó együttműködési készségüket.)
2. Olyan szülőket igyekeztek választani, akik részéről aktivitás várható, akik nem formális szerepnek tekintik megválasztásukat (ezért kerültek be nagy eséllyel volt szülői munkaközösségi aktivisták, kötetlen munkaidőben dolgozó szülők, vagy gyesen lévő anyák).
3. Olyan szülőket igyekeztek választani, akiknek a munkája több évre volt garantálható (ezért kerültek be alsóbb osztályokba járó gyerekek szülei).
4. Olyan szülőket jelöltek, akiknek a képzettsége, foglalkozása, tapasztalatai és kapcsolatai garanciát jelentettek arra, hogy hatékonyan tudják segíteni az iskolavezetést (jogászok, pénzügyi szakemberek, vállalkozók stb.).

5. Olyan szülőket igyekeztek jelölni, akik az adott településen közismertek és tekintélynek örvendenek (ez emeli az iskolaszék presztízsét és megkönnyíti az elfogadását a többi szülő körében).

A jelöltek megválasztása valamennyi esetben szülői értekezleteken történt. Gyakori volt, hogy a szavazásra a szülők közül osztályonként megválasztott elektorokat hívtak össze. A választási értekezleteken az volt a gyakorlat, hogy a jelöltek bemutatkoztak (vagy az igazgató mutatta be őket a többi szülőnek), egyúttal ismertetve jelölésük indokait (milyen kapcsolat fűzi őket az iskolához, miben lehetnek hasznára az iskolának stb.). A választások során általában nem volt vita. Az összegyűlt szülők, titkos (vagy nyílt) szavazással, egyszerű többség alapján döntöttek. Miután a szülői értekezletre több osztályból jöttek össze a szülők, többségük sem egymást nem ismerte sem a jelölteket. Így történhetett, hogy amelyik szülő szívesen vállalta a jelölést és akit az iskolavezetés is támogatott (ajánlott), azoknak a megválasztása lényegében nem ütközött semmiféle akadályba.

Miután az iskolavezetésnek nem volt kompetenciája ahhoz, hogy az önkormányzati „oldal” összetételébe beleszóljon (legfeljebb ha jó kapcsolata volt az igazgatónak a polgármesterrel, informálisan „súghatott” neki), a pedagógus-oldal kiválasztására és a szülői oldal összetételére igyekeztek befolyással lenni. A pedagógus „oldal” kiválasztásánál az iskolavezetés számára az volt a fő szempont, hogy ne az igazgató ellenzékéből kerüljön ki a megválasztandó pedagógus, és hogy legyen elég aktív, mert várható volt, hogy az iskolaszékkel járó szervezési feladatok leginkább rá hárulnak.

Megválasztásuk után az iskolaszék tagjai az első ülésen maguk közül választottak elnököt. Az iskolaszék elnöke többnyire a szülői „oldal” képviselői közül került ki, de találkoztunk olyan iskolával, ahol pedagógus volt az iskolaszék elnöke és olyannal is, ahol maga az igazgató. Akárhogyan is választották meg az iskolaszékek elnökeit, valamennyien megtisztelő feladatnak érezték megbízatásukat, és valamennyiük számára a közéleti aktivitás egy sajátos válfaját jelentette az elnöki szerep. Az általunk megkérdezett iskolaszék-elnökök között egyetlen olyan sem akadt, aki saját gyereke iskolai előmenetele érdekében vállalta volna az elnöki feladatot. Valamennyiük gyerekei kifejezetten jól teljesítenek az iskolában, és semmi szükségük nincs rá, hogy a szülők aktivitása juttassa őket jobb eredményekhez.

Az iskolaszékek elnökei szívesen végzik ezt a munkát, és a következő évben is valamennyien folytatni szeretnék megbízatásukat, sőt jó néhány olyan elnök is akadt, aki akkor sem zárkózna el a további szerepvállalástól, ha a gyermeke kijárja ezt az iskolát.

Az iskolaszékek összetétele

Azt tapasztaltuk, hogy az iskolaszékek tagjai között több a férfi, a szülői munkaközösségek tagjai között pedig a nő. Ez arra utal, hogy az iskolaszékek az iskolák életében fontosabb szerepet játszanak és nagyobb a tekintélyük, mint a szülői munkaközösségeknek. Míg az iskolaszékek az iskolákat érintő stratégiai kérdésekkel is foglalkoznak (pl. az iskola profilja, finanszírozása, stb.), addig a szülői munkaközösségekre a legtöbb helyen szervezési aprómunka vár.

Az iskolaszékek többsége általában 9 tagú, ahol a három „oldal” három-három taggal van képviselve. Az iskolaszékek leggyengébb „oldala” mindig az önkormányzati képviselők csoportja. Sokkal gyakrabban vállalják a feladatot kényszerűségből mint lelkesedésből, ők a legkevésbé aktívak a munkában és ők hiányoznak a legtöbbit az iskolaszékek üléseiről. Ráadásul, mivel 1994 őszén jó néhányukat nem választották meg újra képviselőnek, kénytelenek voltak lemondani iskolaszéki tagságukról is. Az is több esetben előfordult, hogy még 1995 tavaszán sem delegált új képviselőket az önkormányzat a régiek helyett.

Az iskolák számára előnyös megoldás, ha az önkormányzat egyébként is tekintélyes képviselőt (polgármestert, bizottsági elnököt, stb.) delegál az iskolaszékbe, mert nagyobb az esély arra, hogy lobbizni tud az önkormányzati döntések során az adott iskola érdekében. Előfordult, hogy az önkormányzatok olyan képviselőket delegáltak az iskolaszékekbe, akiknek egyébként is volt valami közük az iskolához (ott voltak diákok, odajár a gyerekek iskolába, ott tanít a feleségük, stb.), vagy legalábbis jól ismerték az iskolát.

Az iskolaszékek pedagógus „oldala” általában olyan aktív és a szülőkkel jó kapcsolatot ápoló pedagógusokból került ki, akik szívesen vállalták a szervezet titkársági teendőinek és adminisztratív feladatainak az ellátását.

Az iskolaszékek szülői tagjai képzettségüket és foglalkozásukat tekintve szinte minden esetben az adott lakókörzet és az iskolába járó gyerekek szüleinek az „elitjéből” kerültek ki. A gimnáziumok esetében ez azt jelenti, hogy főként értelmiségi, ill. értelmiségiből lett vállalkozó szülők kerültek be az iskolaszékekbe. E típus nem csak azért gyakori, mert az utóbbi években sok értelmiségiből lett vállalkozó, hanem azért is, mert csakúgy, mint az életben, ezektől a szülőktől az iskola ügyeiben is az átlagosnál nagyobb önállóság, aktivitás és invenció várható. Gyakori, hogy az iskolaszékekbe beválasztott szülőknek nemcsak annyi a kapcsolatuk az iskolával, hogy jelenleg odajár a gyerekek, hanem ennél szorosabb szálak is odafűzik őket (pl. maguk is pedagógusok, a házastársuk pedagógus, régen maguk is az iskola diákjai voltak, stb.) Azokban az iskolákban, ahol sok a bejáró gyerek, előfordul, hogy tudatosan olyan szülőtagokat választottak be az iskolaszékbe, akik a bejáró gyerekek lakhelyeit képviselik.

Az igazgatók iskolaszéki szerepköre a legváltozatosabb. Gyakori, hogy az igazgató nem tagja az iskolaszéknek, de állandó meghívottként mégis meghatározó szerepet játszik az iskolaszék munkájában. Van ahol a tantestület egyik képviselőjeként van jelen, és olyan iskolával is találkozunk, ahol az igazgató az önkormányzat delegáltjaként került be az iskolaszékbe. Az igazgató iskolaszéki tagsága csak arról tanúskodik, hogy mennyire direkt módon tartja a kezében az iskolavezetést az iskolaszéket, de gyakori, hogy az iskolaszék akkor is egyértelműen az iskolavezetést támogató szervezet, ha személy szerint hivatalosan nem tagja az igazgató.

A diákönkormányzatok képviselői viszonylag kevés esetben tagjai az iskolaszékeknek. Az viszont elég gyakran előfordul, hogy alkalmilag meghívják őket az ülésekre, ha a diákokat érintő kérdésekről tárgyalnak.

Az iskolaszékek működése

Az iskolaszékekben általában két funkció létezik. Az elnöké, aki többnyire szülő és akit az iskolaszék tagjai maguk közül választanak, és a titkáré, aki általában pedagógus, és aki ellátja a szervezéssel kapcsolatos feladatokat.

Az iskolaszékekben általában nincsenek előre kijelölt felelősei a munkafeladatoknak, mégis kialakul a munkamegosztás, főként a szülők képzettsége és foglalkozása szerint (pl. a vállalkozók segítenek az iskola image-ének kialakításában, a jogászok tanácsokat adnak a törvények értelmezéséhez, a pénzügyi szakértők az adózásra és a könyvelésre vonatkozó javaslatokat tesznek, stb.) vagyis az iskolavezetés általában igyekszik kihasználni a szülők részéről nyújtott segítséget.

Az iskolaszékek többsége a megalakulás után hamarosan elkészítette a működési szabályzatát és a legtöbb iskolaszéknek van éves munkaterve is arról, melyik ülésen mit fognak tárgyalni. Ha azonban az iskola életében váratlan konfliktushelyzet áll elő (iskolabezárás, egyházi átadás, megyei átadás, stb.), az előre elhatározott munkaterv felborul és az ülések gyakoriságát az aktuális teendők szabják meg.

Az iskolaszékek üléseinek gyakorisága nagyon különböző. Találkoztunk olyan iskolaszékkel, amelyik havi rendszerességgel, és olyannal, amely csak félévente ülésezik.

Az üléseket a leggyakrabban az elnökök készítik elő az igazgatókkal egyeztetve. A szervezéshez általában felhasználják az iskola infrastruktúráját. Az iskolaszékeknek jobbára nincs költségvetésük. Tagjaik tiszteletdíj nélkül látják el a feladatukat.

Amikor az iskolaszékek megalakultak, tagjaik többségének fogalma sem volt arról, hogy milyen célból jött létre ez a szervezet és mi lesz a feladata. A legfontosabb eligazítást a törvény és annak végrehajtási utasítása jelentette. Valamennyi iskolában kényszerben ügyeltek arra, hogy a megalakulás szabályos legyen és a szülői tagok megválasztása az előírásoknak megfelelően történjen. A megalakulás után valamennyi iskolaszék elkészítette a működési szabályzatát és a munkatervét. A lényeges eltérések ezután alakultak ki az iskolaszékek között: van olyan, amelyeknek az egy éves tevékenysége ki is merült az eddig felsoroltakban, de van olyan is, amelyik azóta folyamatosan működő aktív és tekintélyes szervezetté vált. A különbségek részben az iskolaszékek összetételével, részben az iskolavezetéshez fűződő viszonyukkal, részben pedig az iskolák helyzetével magyarázhatók. Valamennyi olyan esetben aktivizálódott az iskolaszék, amikor az iskola és a fenntartó között komoly konfliktushelyzet bontakozott ki, vagyis amikor az iskola további léte került veszélybe.

Az iskolaszékek elnökei közül sokan panaszkodtak, hogy kevés központi segítséget (ötletet, tapasztalatot, módszertani útmutatót, stb.) kaptak az iskolaszékek gyakorlati működésére vonatkozóan. Azt tapasztaltuk, hogy lényegében minden iskolaszéknek magának kellett rájönnie, milyen feladatokat vállaljon fel és hogyan működjön. Sokan nehezményezték azt is, hogy az egyes iskolaszékek között alig van kommunikáció, pedig nagy szükségük lenne a tapasztalatok és az ötletek cseréjére. Az interjúk során szinte senki nem tett említést országos iskolaszéki képviselőről, vagy országos szülői képviselőről, pedig igen nagy szükség lenne arra, hogy a helyi iskolaszékek problémáit valamilyen országos szervezet is artikulálja.

Liskó Ilona

ÚJPEST: A VÁROSTÓL A KERÜLETIG

Újpest ma Budapest IV. kerülete, Budapest északi részén, a Duna mentén fekszik. Északról a városhatár, nyugatról a Duna, délről és keletről a vasút alkotja a város határait. A ma a főváros egyik kerületét jelentő, valaha önálló község, majd város betelepülésétől kezdődően nagyarányú, látványos fejlődésen ment át mind lélekszámát, mind gazdaságának, iparának fejlettségét, mind lakosainak polgárosultságát tekintve.

Újpest az 1830-as évektől kezdődően települt be a Károlyi István birtokához tartozó pusztán. Kezdetben szőlőműveléssel foglalkozó telepesekkel, később iparosokkal, kereskedőkkel, köztük számos német és zsidó családdal. A betelepedéshez vonzó feltételt jelentett Pest-Buda közelsége, a Duna, mint vízi út és az olcsó telkek, a zsidó családok számára vonzóvá tette az a tény, hogy Újpesten a gróf számukra a többi népcsoporttal azonos feltételeket biztosított. 1840-ben született meg a település alapítólevele, mely a jogokat és köteleességeket, az önkormányzat és az igazgatszolgáltatás működését szabályozta. Az Újpest név a község első bírójától, a zsidó származású Löwy Izsáktól származik. Újpest község már a betelepedés idején városias jelleggel bírt. Budapest hatása s a városiaság megnyilvánult a város gazdaság- és társadalomszerkezetében: a gazdaságban jelentős volt az ipar és a kereskedelem, s a lakosok közt a munkás, kézműves, ill. a kereskedők aránya. A századfordulóra Újpest kinőtte a községi kere-

Az iskolaszékek üléseinek gyakorisága nagyon különböző. Találkoztunk olyan iskolaszékkel, amelyik havi rendszerességgel, és olyannal, amely csak félévente ülésezik.

Az üléseket a leggyakrabban az elnökök készítik elő az igazgatókkal egyeztetve. A szervezéshez általában felhasználják az iskola infrastruktúráját. Az iskolaszékeknek jobbára nincs költségvetésük. Tagjaik tiszteletdíj nélkül látják el a feladatukat.

Amikor az iskolaszékek megalakultak, tagjaik többségének fogalma sem volt arról, hogy milyen célból jött létre ez a szervezet és mi lesz a feladata. A legfontosabb eligazítást a törvény és annak végrehajtási utasítása jelentette. Valamennyi iskolában kényszerűen ügyeltek arra, hogy a megalakulás szabályos legyen és a szülői tagok megválasztása az előírásoknak megfelelően történjen. A megalakulás után valamennyi iskolaszék elkészítette a működési szabályzatát és a munkatervét. A lényeges eltérések ezután alakultak ki az iskolaszékek között: van olyan, amelyeknek az egy éves tevékenysége ki is merült az eddig felsoroltakban, de van olyan is, amelyik azóta folyamatosan működő aktív és tekintélyes szervezetté vált. A különbségek részben az iskolaszékek összetételével, részben az iskolavezetéshez fűződő viszonyukkal, részben pedig az iskolák helyzetével magyarázhatók. Valamennyi olyan esetben aktivizálódott az iskolaszék, amikor az iskola és a fenntartó között komoly konfliktushelyzet bontakozott ki, vagyis amikor az iskola további léte került veszélybe.

Az iskolaszékek elnökei közül sokan panaszkodtak, hogy kevés központi segítséget (ötletet, tapasztalatot, módszertani útmutatót, stb.) kaptak az iskolaszékek gyakorlati működésére vonatkozóan. Azt tapasztaltuk, hogy lényegében minden iskolaszéknek magának kellett rájőnie, milyen feladatokat vállaljon fel és hogyan működjön. Sokan nehezményezték azt is, hogy az egyes iskolaszékek között alig van kommunikáció, pedig nagy szükségük lenne a tapasztalatok és az ötletek cseréjére. Az interjúk során szinte senki nem tett említést országos iskolaszéki képviselőről, vagy országos szülői képviselőről, pedig igen nagy szükség lenne arra, hogy a helyi iskolaszékek problémáit valamilyen országos szervezet is artikulálja.

Liskó Ilona

ÚJPEST: A VÁROSTÓL A KERÜLETIG

Újpest ma Budapest IV. kerülete, Budapest északi részén, a Duna mentén fekszik. Északról a városhatár, nyugatról a Duna, délről és keletről a vasút alkotja a város határait. A ma a főváros egyik kerületét jelentő, valaha önálló község, majd város betelepülésétől kezdődően nagyarányú, látványos fejlődésen ment át mind lélekszámát, mind gazdaságának, iparának fejlettségét, mind lakosainak polgárosultságát tekintve.

Újpest az 1830-as évektől kezdődően települt be a Károlyi István birtokához tartozó pusztán. Kezdetben szőlőműveléssel foglalkozó telepesekkel, később iparosokkal, kereskedőkkel, köztük számos német és zsidó családdal. A betelepüléshez vonzó feltételt jelentett Pest-Buda közelsége, a Duna, mint vízi út és az olcsó telkek, a zsidó családok számára vonzóvá tette az a tény, hogy Újpesten a gróf számukra a többi népcsoporttal azonos feltételeket biztosított. 1840-ben született meg a település alapítólevele, mely a jogokat és köteleességeket, az önkormányzat és az igazgatszolgáltatás működését szabályozta. Az Újpest név a község első bírójától, a zsidó származású Löwy Izsáktól származik. Újpest község már a betelepülés idején városias jelleggel bírt. Budapest hatása a városiaság megnyilvánult a város gazdaság- és társadalomszerkezetében: a gazdaságban jelentős volt az ipar és a kereskedelem, s a lakosok közt a munkás, kézműves, ill. a kereskedők aránya. A századfordulóra Újpest kinőtte a községi kere-

teket, 50 000 lakosú járásbírósi központtá vált, s megépült az új városháza, 1907-ben a település városi rangot kapott. 1904-ben állandó színház épült a városban, 1911-ben nyílt meg az első filmszínház. 1910-re a város Magyarország negyedik legnagyobb ipari központjává fejlődött, ekkor olyan világhírű cégek találhatók itt, mint pl. a Tungstam, a Chinoin. A két világháború közt is tartós iparosodás és népességnövekedés jellemzi, ami 1925-re az ország hetedik legnagyobb városává tette. A második világháború után, a kommunista rendszer hatalomra kerülésével a település elvesztette autonómiáját: 1950. január 1-jén Budapesthez csatolták. Az 50-es, 60-as években az iparosodás és a betelepítés folytatódott, új lakótelepek, közintézmények épültek a városban. A lakosság az elmúlt évtizedekben szinte egészében kicserélődött, a régi városközpontot lebontották, a város arculata is teljesen átalakult. Ma az itt élő polgároknak csak kb. 30–40%-a számít ősgyökeres újpestinek, a többiek bevándorlók, akiket nem sok minden köt a kerülethez.

A városrész mai, erősen megnövekedett számú lakosságának társadalmi-demográfiai sajátosságai ma is a hagyományos ipari jellegét tükrözik, de tükrözik egyfajta dinamikát is a lakosság számának, korszerkezetének alakulását illetően. Budapest más kerületeivel összevetve szembevetve mindenekelőtt a lakosság létszámának emelkedése: míg országosan, s a főváros átlagában is a csökkenés a jellemző (átlagosan -2,1%), addig Újpesten 1980 és 1990 közt a népesség 31%-kal emelkedett, a városrészek közt a legnagyobb mértékben. A növekedés nem a természetes szaporodásból, hanem a bevándorlásból adódik: a vándorlásból adódó népességnövekedés 34% volt a kerületben, ami szintén a legnagyobb a fővárosban (szemben a városi átlagos 2,6%-kal). A lakosság életkori megoszlását tekintve a fiatalok aránya kiugró Újpesten: míg Budapesten átlagosan a 0–17 évesek aránya 21,7%, addig Újpesten 28,2% – a legmagasabb a városban –, a legtöbb gyerek itt születik a fővárosban belül. Ezzel összefüggésben az időskorúak aránya igen alacsony, csak mintegy 14% (szemben a fővárosi 21,6%-os aránnyal).

Az iskolázottsági és foglalkoztatottsági adatok Újpest gazdaság szerkezetét tükrözik: a fővárosi átlaghoz esik közel az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (max. 8 osztállyal rendelkező lakosok aránya 37% – a fővárosban 34% –, a felsőfokú végzettségűek tekintetében azonban attól messze elmarad (13% a kerületben, szemben a 19,1%-os fővárosi átlaggal). Újpesten a szakmunkásképzéssel rendelkezők aránya kiugró: a lakosság 15%-a ilyen képességgel rendelkezik (míg a fővárosban mindössze 11%). A foglalkoztatottsági adatokban az iparban foglalkoztatottak magas aránya kiugró (43% a fővárosi 36,3%-kal szemben, alacsony azonban a harmadik szektorban foglalkoztatottak aránya (55%, a fővárosi átlagot jelentő 60%-kal szemben). Hasonló tendenciát mutat a fizikai és szellemi munkát végzők megoszlása is, ami a kerületben 55,6 ill. 44,4%, a fővárosban 50,7 és 49,3%. Mivel a munkanélküliség elsősorban az iparban dolgozókat fenyegeti, a lakosság foglalkozási szerkezetéből adódóan az újpesti a 8,2%-os munkanélküliségi arány meghaladja a fővárosi átlagot (6,9%), de még így is messze alatta marad az országos átlagnak (14%).

A demográfiai adatokat elemezve úgy tűnik, az újpesti lakosság számának emelkedése nem tört meg az utóbbi évtizedben, s a lakosság összetételét tekintve is kedvező képet mutat: fiatalos korszerkezet, s inkább alacsony, de nem hiányos iskolázottság jellemzi. Az iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatók a kerület ipari jellegére utalnak vissza. Az oktatásra a társadalmi-demográfiai adottságoknak több vonatkozásban is hatása lehet: egyrészt a tanulólétszám ill. az oktatás ellátottsági mutatóinak alakulása, másrészt a várható tanulmányi aspirációk, továbbtanulási, ill. elhelyezkedési szándékok révén.

A kerületben az oktatás helyzete, feltételei az adatok felől nézve viszonylag jónak mondhatók: az általános iskolákban a középiskolákkal összevetve a létszámadatokban fővárosszerte, s így Újpesten is a demográfiai hullám hatásaként a létszámcsökkenés érzékelhető, ez a csökkenés azonban itt nem volt olyan mértékű, hogy oktatási intézmény bezárását kívánta volna meg. A kerület oktatási intézményhálózata 11 309 tanulót lát el 20 általános iskolában. Az intézmények változó méretűek, a legnagyobb két intézmény 1000 fő feletti, a legkisebb kettő 2–300 fő körüli tanulólétszámmal dolgozik.

Kerületi szinten 1990-től 5 év alatt 18%-os volt az általános iskolai tanulói létszámcsökkenés évi 4–5%-os veszteség nyomán. Iskolánként ez a csökkenés erős szóródást mutat, néhány helyen az említett idő alatt évi 10% feletti, 5 év alatt erőteljes, 30% körüli vagy afeletti, míg másutt éppenséggel növekedés tapasztalható. A pedagógusok létszáma a kerületben az elmúlt öt évben szintén csökkent, de a tanulóknál kisebb mértékben, ennél fogva a tanuló/pedagógus arány 5 év alatt némi javulást mutat.

Az oktatási intézmények ellátottsági mutatóinak (egy tanteremre ill. egy pedagógusra jutó tanulók száma) tekintetében nagy különbségek Budapesten az egyes kerületekben nincsenek. Újpesten feltehetően a fővárosi viszonylatban magas gyerek számból következően az egy pedagógusra jutó tanulók aránya magas, a fővárosban a legmagasabb (12,2, fővárosi átlag: 10,9). Hasonló a helyzet a középiskolákban: Újpesten a magasabb az egy tanteremre és egy pedagógusra jutó tanulók aránya (35,5 ill. 13,8%), mint a fővárosban (29,9 ill. 11,8%). A kerületi oktatáspolitikája számára a viszonylag kedvező adottságok lehetővé teszik, hogy olyan kérdésekkel is foglalkozzon, amit nem a szükség kényszerít ki, s ami az önkormányzati rendszerrel előállt másfajta szükség: a helyi polgárosodás megteremtésének, a helyi társadalom kiépítésének ill. rekonstrukciójának a szükségessége. Ezt a kerületi helyi vezetés a város- és oktatáspolitikai összekapcsolása révén igyekszik megvalósítani.

Kerülettől a „városig”: város- és oktatáspolitikai kapcsolódása

Az önkormányzati rendszer megalakulása után röviddel a kerület vezetése a jelen városfejlesztés egyik meghatározó elemévé és elvévé a helyi társadalom rekonstrukcióját tette, s célul tűzte ki a helyi szintű és újpesti karakterű polgárosodási folyamat elősegítését. Ennek keretében támogatja a helyi társadalmi, politikai, kulturális élet fellendülését, a civil szervezetek megalakulását és tevékenységét. Ebben a folyamatban tartja fontosnak a helyi vezetés az „újpestiség” ápolását, erősítését, az újpesti identitás, lokálpatriotizmus felélesztését, ill. kialakítását. Ma a kerületi vezetés szerint már nem lehet reális cél az elszakadás fővárostól, az eltelt 40 év alatt túlságosan sok szállal kötődik Újpest Budapesthez. Cél lehet azonban ezen belül egy alulról építkező társadalom kiépítése, s a Budapesthez tartozáson belül a saját önállóság megtalálása, a saját identitás és arculat kiformálása.

Az újpestiség komplex fejlesztését, a helyi polgárosodást a helyi vezetés beruházásokkal, rendezvények és szervezetek támogatásával, az oktatáson belül pedig a polgári készségek kialakításával ill. a lakóhelyhez való kötődés erősítésével igyekszik megvalósítani. Az elmúlt néhány év kerületi beruházásai is tükrözik e szándékot: színház nyílt ismét Újpesten, megépült az Újpest Galéria, létrejött a város múltjának emlékeit őrző, annak kutatását lehetővé tevő Helytörténeti Gyűjtemény, s a *Helytörténeti Értesítő*, tervbe van véve a városalapító, Károlyi István gróf szobrának felállítása. Évente egyszer *Újpesti városnapok* címmel három napos ünnepségsorozatot szervez az önkormányzat kiállításokkal, s az erre az alkalomra kiírt drámapályázatra beérkezett művek színházi bemutatójával. Szintén az újpesti napok keretében adják át évente egyszer a város díszpolgári címét a kerület valamiben kiemelkedő teljesítményt felmu-

tató polgárának. A törekvés beépült az oktatásba is, ennek a leginkább megfogható formája a helytörténet oktatása.

A helytörténeti tantárgy bevezetését is az önkormányzat kezdeményezte, a helyi polgárosodási folyamatok elősegítésére tett törekvések szerves részeként. Oktatását 1993-ban vezették be, kísérleti jelleggel az általános iskolák felső tagozatán, 1995-től azonban rendes tárgyként, helyenként önállóan, helyenként más tárgyak (történelem, földrajz, osztályfőnöki óra) keretén belül. A tananyag – az *Újpest története* címet viselő olvasókönyv – a Pedagógiai Központ közreműködésével, pályázat útján készült el. A kezdeményezés részét képezi egy kerületi szintű vetélkedő is, a Városvédő Egyesülettel együttműködésben. A vetélkedő keretében, a több hónapos felkészülési idő során megadott témákban készített dolgozatokat a vetélkedőt követően a *Helytörténeti Értesítő* jelenteti meg. A kezdeményezés igen népszerű az iskolák körében, az önkéntes vetélkedőre 20 iskolából 18 jelentkezett múlt évben. A díjakat a helyi vállalkozók ajánlják fel, ezek többnyire praktikus dolgok, melyek révén jól össze lehet kapcsolni a műveltség megszerzését a helyi iskolák megsegítésével. Ha a kezdeményezés ilyen sikeresen folytatódik, nem lehetetlen, hogy az önkormányzat elérje közvetett célját is a helytörténet oktatása révén: a kerület, a város népességmegtartó erejének további növelését. Az önkormányzat a helytörténet oktatásától azt várja, hogy segít kialakítani a lakosság polgári öntudatát, kezdeményezőképességét, növelni fogja a város lakosságmegtartó erejét is: ha a tanulók jobban megismerik, hogy hol laknak, s jobban kötődnek már gyermekkorukban lakóhelyükhöz, akkor várható, hogy ha el is kerülnek idővel máshová továbbtanulni, annak végeztével nagyobb eséllyel jönnek vissza polgárnak Újpestre.

Imre Anna

KÖZÉPISKOLAI PEDAGÓGUSOK AZ ELMÚLT ÉVEK PEDAGÓGIAI, MÓDSZERTANI, TANTÁRGYI VÁLTOZÁSÁIRÓL

Az Oktatáskutató Intézet a 90-es évek elején kapcsolódott be abba a nemzetközi vizsgálatba, amelyik 12 ország összehasonlításának eredményeként a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek változását kívánja elemezni. A vizsgálat legújabb szakaszában a pedagógusok változásokhoz (reformokhoz, átalakításokhoz, újításokhoz) való viszonyát, s ezen változások hatását kívánta feltérképezni. Az interjú vizsgálat során – a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében – arra törekedtünk, hogy elsősorban olyan változásokról kérjünk véleményeket, amelyeknek az oktatás, a pedagógiai munka szempontjából is fontos szerepük van, s el kívántuk kerülni azt a csapdát, hogy a pedagógusok kizárólag az oktatást érintő – máskülönben a jelenlegi körülmények között igencsak releváns – gazdasági változásokat tüntessék fel a legfontosabb kiindulópontként.

A felmérés eddigi eredménye 34 interjú beszélgetés, az alábbiakban az ezekből levonható legfontosabb következtetéseket ismertetjük. Az interjúkra vidéki középiskolákban került sor az ország számos pontján (Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Csongrád, Győr-Sopron, Pest illetve Szabolcs-Szatmár megyékben), többségében a megyeszékhelyeken, közel egyharmadnyi arányban pedig kisebb városokban.

A megkérdezettek közé kizárólag olyan pedagógusok kerülhettek be, akik legalább 5 éve ezen a pályán tevékenykednek, s közülük is elsősorban olyanok kiválasztására került sor, akik több éve tanítanak jelenlegi iskolájukban, ily módon jó rálátásuk van az elmúlt években az iskolában bekövetkezett változásokról. Az interjút adók többsége nő volt, egyharmadnyian

tató polgárának. A törekvés beépült az oktatásba is, ennek a leginkább megfogható formája a helytörténet oktatása.

A helytörténeti tantárgy bevezetését is az önkormányzat kezdeményezte, a helyi polgárosodási folyamatok elősegítésére tett törekvések szerves részeként. Oktatását 1993-ban vezették be, kísérleti jelleggel az általános iskolák felső tagozatán, 1995-től azonban rendes tárgyként, helyenként önállóan, helyenként más tárgyak (történelem, földrajz, osztályfőnöki óra) keretén belül. A tananyag – az *Újpest története* címet viselő olvasókönyv – a Pedagógiai Központ közreműködésével, pályázat útján készült el. A kezdeményezés részét képezi egy kerületi szintű vetélkedő is, a Városvédő Egyesülettel együttműködésben. A vetélkedő keretében, a több hónapos felkészülési idő során megadott témákban készített dolgozatokat a vetélkedőt követően a *Helytörténeti Értesítő* jelenteti meg. A kezdeményezés igen népszerű az iskolák körében, az önkéntes vetélkedőre 20 iskolából 18 jelentkezett múlt évben. A díjakat a helyi vállalkozók ajánlják fel, ezek többnyire praktikus dolgok, melyek révén jól össze lehet kapcsolni a műveltség megszerzését a helyi iskolák megsegítésével. Ha a kezdeményezés ilyen sikeresen folytatódik, nem lehetetlen, hogy az önkormányzat elérje közvetett célját is a helytörténet oktatása révén: a kerület, a város népességmegtartó erejének további növelését. Az önkormányzat a helytörténet oktatásától azt várja, hogy segít kialakítani a lakosság polgári öntudatát, kezdeményezőképességét, növelni fogja a város lakosságmegtartó erejét is: ha a tanulók jobban megismerik, hogy hol laknak, s jobban kötődnek már gyermekkorukban lakóhelyükhöz, akkor várható, hogy ha el is kerülnek idővel máshová továbbtanulni, annak végeztével nagyobb eséllyel jönnek vissza polgárnak Újpestre.

Imre Anna

KÖZÉPISKOLAI PEDAGÓGUSOK AZ ELMÚLT ÉVEK PEDAGÓGIAI, MÓDSZERTANI, TANTÁRGYI VÁLTOZÁSÁIRÓL

Az Oktatáskutató Intézet a 90-es évek elején kapcsolódott be abba a nemzetközi vizsgálatba, amelyik 12 ország összehasonlításának eredményeként a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek változását kívánja elemezni. A vizsgálat legújabb szakaszában a pedagógusok változásokhoz (reformokhoz, átalakításokhoz, újításokhoz) való viszonyát, s ezen változások hatását kívánta feltérképezni. Az interjú vizsgálat során – a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében – arra törekedtünk, hogy elsősorban olyan változásokról kérjünk véleményeket, amelyeknek az oktatás, a pedagógiai munka szempontjából is fontos szerepük van, s el kívántuk kerülni azt a csapdát, hogy a pedagógusok kizárólag az oktatást érintő – máskülönben a jelenlegi körülmények között igencsak releváns – gazdasági változásokat tüntessék fel a legfontosabb kiindulópontként.

A felmérés eddigi eredménye 34 interjú beszélgetés, az alábbiakban az ezekből levonható legfontosabb következtetéseket ismertetjük. Az interjúkra vidéki középiskolákban került sor az ország számos pontján (Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Csongrád, Győr-Sopron, Pest illetve Szabolcs-Szatmár megyékben), többségében a megyeszékhelyeken, közel egyharmadnyi arányban pedig kisebb városokban.

A megkérdezettek közé kizárólag olyan pedagógusok kerülhettek be, akik legalább 5 éve ezen a pályán tevékenykednek, s közülük is elsősorban olyanok kiválasztására került sor, akik több éve tanítanak jelenlegi iskolájukban, ily módon jó rálátásuk van az elmúlt években az iskolában bekövetkezett változásokról. Az interjút adók többsége nő volt, egyharmadnyian

tartoztak a legfeljebb 35 évesek közé, a legnépesebb korosztály pedig a 36–45 éveseké volt. A szaktárgyak szerinti megoszlás meglehetősen differenciált: a kérdezettek között egyaránt megtalálhatók voltak a humántárgyakat és a reáltárgyakat, valamint – kisebb arányban – a készségtárgyakat oktatók.

A változások jellege

Elsőként arra kértük a válaszadókat, hogy soroljanak fel három olyan változást, amelyet munkájuk szempontjából fontosnak, meghatározónak érzékelnek az elmúlt évek iskolai változásai közül. A későbbiekben ezeket sorbarendeztettük, s a további kérdéseket csak a legfontosabbnak ítélt változásra vonatkozóan tettük fel.

A leggyakrabban említettek között a tantárgyakkal kapcsolatos változások vezetnek, amelyet a megkérdezettek közül 21-en említettek. Az oktatás szerkezeti illetve strukturális tényezőit (pl. az iskolaváltási életkor, az osztálylétszám vagy a tanítási órák ütemezésének megváltozását) a kérdezettek közül minden második válaszadó megemlítette. Ugyancsak jelentős változások következtek be a diákok összetételét, érdeklődését illetően s az alkalmazott módszerek, taneszközök terén. A kérdezettek kisebb hányada említett olyan változásokat, amelyek tulajdonos- vagy vezetőváltásra, illetve a nagyobb önállóságra, a szabadabb légkörre vezethetők vissza.

A változások célja és kezdeményezője

Az előzőeket rangsorolva kitűnik, hogy a leggyakrabban a konkrét tantárgyakkal, egy-egy tantárgy anyagának módosulásával kapcsolatos változások állnak az első helyen, így a továbbiakban a kérdésekre adott válaszok többsége ezekre vonatkozik. Éppen emiatt adódhat az, hogy a változásokat az esetek többségében (több, mint felerészben) maga az iskola kezdeményezte, s míg az országos szervek szerepe is viszonylag meghatározó volt ebből a szempontból, addig a helyi szervek és a diákok kezdeményezése csak nagyon szűk körben volt érzékelhető.

A válaszadó pedagógusok között – eddigi vizsgálataink szerint – azok voltak többségben, akik valamilyen módon maguk is kezdeményezői, vagy tervezői, döntéshozói voltak ezeknek a változásoknak. Adódik ez részben abból is, hogy – amint azt láttuk – a megújulás kezdeményezői többnyire maguk az iskolák, nem egy esetben az ott tanító pedagógusok voltak. A megkérdezettek között mindössze ketten voltak olyanok, akik a kialakulóban lévő változások ellenében léptek fel valami módon, néhányan (7 fő) azonban az egyszerű végrehajtói szerepbe kényszerültek, gyakran anélkül, hogy véleményüket bárki is előzetesen kérte volna.

A változások fő célja a diákok tudásanyagának bővítése volt (9 esetben kaptuk ezt a választ), ugyanakkor az átalakulóban lévő sajátos magyarországi helyzetet mutatja, hogy az oktatás területén bekövetkezett változásokban jelentős szerepe volt a társadalmi változásokra való reakciónak is (7 eset). Ennél kisebb arányban voltak, akik az iskola hatékonyabb működését vagy a diákok egyéni-szociális fejlődését tartották szem előtt a jobbítások kimunkálásakor. A válaszadók többsége (71 százaléka) olyan változásokról adott számot, amelyek az évek során folyamatos átalakuláson mennek majd keresztül, s kevesen voltak, akik azonnali, teljes körű megvalósítást igénylő változásokról számoltak be.

Segítő és gátló tényezők

A változások végrehajtásának elősegítésében a pedagógusok a legnagyobb segítséget az iskolai vagy más helyi vezetés irányából érzékelték, néhányan egyéb külső segítséget is kaptak: a kollégák illetve a diákok támogatását is maguk mögött tudhatták, de a második leggyakoribb

segítő tényezőnek mindezek ellenére a „személyes kompetencia”: a saját szakértelem tudata, a változások iránt érzett rokonszenv, korábbi tapasztalatok tűnnek (gyakorlatilag minden harmadik megkérdezett érzett ilyen jellegű támogatást).

A változások végrehajtásában a leggyakoribb gátló tényezőnek a forráshiány mutatkozott: a kérdezettek több mint egynegyede számolt be ilyen jellegű hátráltató tényezőről. Összességében jól kirajzolódik, hogy a hátráltató tényezők többsége nem az iskolán belülről (azaz nem a vezetés, az adminisztráció, a kollégák illetve a diákok köréből) származott, hanem valamilyen iskolán kívüli tényezőtől vagy objektív akadályok (pl. forrás- illetve eszközhiány) meglétéből.

A változások hatása a pedagógusok munkájára

A megkérdezett pedagógusok többsége úgy érzékelte, hogy a szóban forgó változások tanári munkájuk nagy hányadát (41 százalék), vagy egészét (27 százalék) érintették. A többség általában a munka „nehezedéséről” számolt be, arról, hogy több időt, energiát igényelt a készülés, az órák megtervezése (14 fő), néhányan azonban mindezek ellenére pozitívnaként azt is megemlézték, hogy az órák, s ezáltal maga a tanítás is színesebb, változatosabb lett, néhányan a korábbinál jobb képességű, érdeklődőbb diákokról, módszertani, tartalmi újításokról szóltak. Mindezek mellett az interjúkból az is kiderül, hogy a változások egy-két esetben a pedagógusok felelősségének növekedését, illetve újabb stresszhelyzeteket is hoztak.

Mindezekből az is következik, hogy az esetek többségében a változások a pedagógusok szakmai fejlődését is pozitívan érintették: a megkérdezettek kétharmada arról számolt be, hogy szakmai munkáját a korábbinál fokozottabb tájékozódás, új szemlélet jellemzi. Néhányan negatív hatásokat tapasztalnak a szakmai fejlődés terén (2 fő), ugyanennyien pedig azt röjék föl, hogy nehéz igazán lépést tartani a szakterületükön bekövetkezett változásokkal.

Mindez a munkaidő-felhasználásban is többletet jelentett: a pedagógusok kétharmada arról számolt be, hogy a korábbinál több készülésre, több időre van szüksége, s alig néhányan (3 fő) akadtak, akik úgy érzékelik, hogy a változások révén időt nyertek. A többiek általában a munkaidő átstrukturálódásáról, „racionalizálódásáról” nyilatkoztak, s pozitív fejleményekről számoltak be, így például arról, hogy a korábbiaknál jobban be tudják osztani idejüket, szabadabban rendelkeznek felőle, az eddiginél kevesebb időt fordítanak megbeszélésekre, értekezletekre.

A szakmai jellegű változások az esetek felében nem hoztak lényegi változást a kollégákhoz, a többi pedagógushoz fűződő kapcsolatok jellegében, intenzitásában, ugyanakkor azok körében, akik beszámoltak ilyen változásokról, fele-fele arányban voltak, akik pozitív fejleményekről (jobb, gyakoribb, harmonikusabb kapcsolat) illetve negatív tendenciákról (feszültebb, ritkább kapcsolattartás) szóltak.

A változások hatása a diákokra

A pedagógusok többsége a változások diákokra gyakorolt hatását valamivel kisebbnek tételezi, mint a saját tanári munkájára való befolyás mértékét, nem egészen fele, mintegy 45 százalékuk érzékelte úgy, hogy ezek az innovációk nagymértékben vagy teljes egészében érintették a diákok mindennapjait, a többiek általában csak kisebb vagy elenyésző hatást érzékeltek.

A hatások zöme a diákok esetében is pozitívnak mondható: a leggyakrabban az hangzott el, hogy a diákok érdeklődőbbek, nyitottabbak, aktívabbak lettek (13 eset), míg néhányan azt emelték ki, hogy tájékozottabbakká, sokoldalúbbakká, kooperatívabbakká váltak, vagy jobb kommunikációs készségekre tettek szert. Néhány válasz erejéig ugyanakkor – a változás jellegével összefüggésben – az is megfogalmazódott, hogy a középiskolások kevésbé érdeklődők

(pl. egy-egy tárgy iránt), kiábrándultak, illetve talajvesztettek, többet vállalnak, mint amit teljesíteni képesek.

A kérdezettek viszonya a további változásokhoz

A kérdezettek többsége pozitívan viszonyul az átalakulásokhoz, ugyanakkor akadtak néhányan, akik nagyon negatívan (3 fő) vagy eléggé negatívan (6 fő) vélekednek róluk. Mindez és az eddig elmondottak természetesen alapjaiban befolyásolják azt is, hogy a kérdezettek hogyan viszonyulnának egy esetleges jövőbeni változáshoz. Ezt a feltevésünket egyébként a kérdezettek kétharmada saját maga is megerősíti, amikor úgy gondolja: az, hogy a jövőben támogatna-e valamilyen átalakulást iskolájában, alapvetően függ a korábbi tapasztalataitól, a konkrét változásokkal kapcsolatos benyomásaitól. Kritériumként leginkább az fogalmazódott meg, hogy csak szakmailag megalapozott és jól előkészített megújulásban vennének részt aktívan is, s a kérdezettek egyötöde kifejezetten igényli azt, hogy az ilyen változások előkészítésébe magukat a pedagógusokat is vonják be.

A kérdezettek többsége tehát a jövőbeli változásokat illetően – némi fenntartással ugyan, de – alapjaiban úgy nyilatkozott, hogy inkább támogatóként, semmint ellenzőként lépne fel. Kevesen (mindössze 2 fő) vállalnák az aktív ellenző szerepét, azét, aki bármiféle változás keréktörőjeként, ellendrukkereként szerepelne, ugyanakkor a „passzív visszavonulást” már jóval többen elképzelhetőnek tartanák (17 fő). Megfigyelhető, hogy a megkérdezett pedagógusok közül gyakorlatilag senki sem utasítana el a jobbításban való részvételt mindenfajta előzetes tájékozódás nélkül, s a legtöbben ötletek adásával is segítenék azok sikerre vitelét. Ugyanakkor a változások konkrét kivitelezésében, végrehajtásukban és módszerei, tapasztalatai értékelésében már jóval kevesebben, mindössze egyharmadnyian vállalnának részvételt, s még kevesebben vállalnának konkrét tisztséget, így például felügyelő bizottsági tagságot.

Szemerszki Mariann



SZEMLE

VÁLTOZÁSOK A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI SZAKKÉPZŐ RENDSZEREKBEN

A közép-kelet európai átalakulás alapjaiban rengette meg ezen országok szakképző rendszereit. Habár hasonló folyamatok zajlottak le a régióban, de a problémákra adott válaszok sajátosan különböznek, s ez lehetővé teszi, hogy a régiót differenciáltabban közelítsék meg a szakértők. Nyugat-Európa oktatással foglalkozó szakértői és intézményei nagy érdeklődéssel fordultak e régió felé a kilencvenes évek elején. Ezen érdeklődés egyik megnyilvánulása a párizsi székhelyű oktatásrervezési intézet (IIEP) által 1994-ben szervezett projekt is, amelynek keretében a régió négy fiatal kutatója vett részt, akik esettanulmányokat készítettek saját országuk szakképzéséről. Ezt a projektet egy mini konferencia zárta 1994 decemberében, ahol neves szakértők részvételével elemezték a program tapasztalatait, a nyugat-európai és kelet-európai hasonlóságok és különbözőségek sajátosságait a szakképzés terén. Az országok különbözőségét kiemelve egyben egy sajátos európai trend is kirajzolódott, ahol a foglalkoztatás, munkaerőpiac és az oktatás nem igazán harmonikus, vagy úgy is fogalmazhatnánk, hogy az eddigi gyakorlattól eltérő jellegű kapcsolata különösképpen reflektorfénybe állítja a szakképzést és annak jövőjét. A négy közép-kelet-európai országról (Észtország, Lengyelország, Litvánia, Magyarország) készült esettanulmányokat, valamint a decemberi konferencián elhangzott előadásokat összefoglaló kötet 1995 nyarán jelent meg.

Ebben a régióban a kilencvenes évek elején nagyon hasonló folyamatok zajlottak le. Drasztikusan visszaesett az ipari termelés és így a GDP nagysága (kb. egynegyedével) és növekedési üteme, ezzel együtt nőtt a munkanélküliség. Szinte mindegyik országban elindult a privatizáció, és vele együtt a tulajdonosi struktúra, a termelés szerkezete is megváltozott. A piaci viszonyok térnyerése egyben a régittől különböző, új munkaerő-piaci igényeket is támasztott. A régi, nagyipari szektorra épülő túlspecializált szakképzés érvényét veszítette, míg az újfajta szaktudások, képességek felértékelődtek. E régió szakképző rendszerei bázisukat veszítve válságba kerültek, s valamiképpen válaszolniuk kellett az őket ért kihívásokra. Szinte minden ország a régióban új törvényeket hozott az oktatásról, iskolaszervezeti változásokat indított vagy készült elindítani, az oktatásirányítást pedig decentralizálni próbálják. Azokban az országokban (Csehország, Lengyelország, Magyarország), ahol az egyéni kezdeményezéseknek nagyobb terepe volt a múltban is, felbukkantak az ezen változásokat hordozni és végigvinni tudó aktorok, míg máshol (pl. Románia, Albánia, FÁK) a törté-

nelmileg is hosszú múltra visszavezethető erős központosítás, és a demokrácia gyengesége hátráltatja ezen aktorok létrejöttét.

A nyugat-európai szakértők alapvető fontosságának tartják e régió szakképzési rendszerének megújításában a szakképző rendszerek átalakítását, a felelősség-megosztás, decentralizáció szerepét, a vállalati részvételt és a monitoring rendszer kiépítését, a szabályozási követelmények kialakítását, tisztázását. Az esettanulmányokból sajátosan két csoportja rajzolódik ki a régióban található szakképzési rendszereknek. A lengyel és a magyar (valamint a cseh és a szlovák is) egyfajta kontinentális modellt követ, ahol az alapfok után a középfokon intézményileg is elkülönülnek az általános képzést és szakképzést nyújtó ágak. A szakképzésben tanult tovább az alapfokot végzettek nagyobb hányada (60–70%). A szakképzésben létezik egy érettségit adó szakközépiskola, valamint egy érettségit nem adó, csak szakmunkás-bizonyítványt nyújtó, erősen túlspecializált, gyakorlatorientált szakmunkásképző iskola. Ez utóbbiban a gyakorlati képzés a múltban egyfajta kvázi duális módon (azért kvázi, mert tanoncszerződés nem volt) a vállalatoknál történt. A balti országok oktatási rendszere sajátos skandináv jegyeket is felmutat, amelynek egyik legfontosabb ismérve, hogy itt az alapfokon tanulók majdnem 70%-a tanul tovább gimnáziumokban, általánosan képző középiskolákban, és csak 30% a szakképzésben, amely szakképzés a szovjet monolitikus, túlspecializált jegyeket mutatja. Tény, hogy a legtöbb országban már a hetvenes évektől kezdve tapasztalhatók reformtörekvések az oktatás, szakképzés terén, de ezek a kísérletek magának a rendszernek a logikáját nem változtatták meg. Ma is gyakran hiányzik a változtatások mögüli a koherens jövőkép, így azok inkább valamilyen modernizációs célt szolgálnak, és nem hoznak létre alapvető strukturális változást a rendszerben. E modernizációs lépések közé tartozik az új törvények létrehozása, a jogi keretek megváltoztatása, az iskolaszervezetre irányuló változtatások. Litvániában 9-ről 10 évre emelték az alapfokot, sok helyen bevezették, illetve újjáélesztették a második világháború előtt meglévő iskola-típusokat, mint a nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumokat (Csehország, Szlovákia, Magyarország), a liceumokat Romániában. Megfigyelhető mindenütt az általánosabb jellegű középfokú képzés expanziója. 1990–1992 között a rövid idejű szakképzésben résztvevők aránya 42%-ról 36,6%-ra csökkent Magyarországon, 48%-ról 37%-ra Lengyelországban, 32%-ról 28%-ra Észtországban. Jellemzően megnőtt az iskolakísérletek száma a régióban, új iskolatípusok jöttek létre, mint például a világbanki szakközépiskola Magyarországon, aminek lengyel párja is van, az ún. szakliceumok. A

tanterveket átalakították, a specializációt fellazították. A magániskolák létrejötte annál gyorsabb és nagyobb arányú, minél inkább meggyengülni látszik a volt oktatási rendszer, így a balti államokban, vagy Bulgáriában sokkal nagyobb arányú (kiváltképpen az általános jellegű középfokon és a felsőfokon) a magánszektor jelenléte, mint pl. a közép-európai térségben. A felsoroltakon kívül felértékelődött a felnőttképzés, átképzés szerepe. A szerkezeti változásokon túl viszont a működés logikáját kevésbé kezdték ki ezek a reformtörekvések. Ezt gyakran az akadályozza, hogy ebben a kollektív tanulási folyamatban az innovációt serkentő aktorok gyengék, vagy még nem léptek a színre. Ebből a szempontból a közép-európai országok előnyt élveznek a kelet-európai országokkal szemben. Ezen belül is vannak különbségek, hiszen a decentralizáció rendkívül nagy mértékűnek mondható Magyarországon, ahol a változásokhoz szükséges aktorok már előtte is megvoltak, míg Lengyelországban a decentralizáció folyamata kevésbé előrehaladott, gyakran a már meglévő helyi aktorok iránti bizalmatlanságból fakadóan. A nyugat-európai szakértők szerint mindenképpen olyan folyamatokat kell beindítani a képzés reformján belül, amely folyamatok egyre több partnert vonnak be. A decentralizáció viszont nem mehet végbe jövőképp, jól átgondolt politika nélkül, ahol az kimerül a központi feladatok leosztásában, miközben emellett nem alakul ki a hatalom-megosztás új struktúrája. A régió szinte minden országa küszködik koordinációs problémákkal, gyakran hiányzik a közvetítő szint a helyi és a központi szint között. Gyakran nem a megfelelő szinten történnek meg a döntések, így pl. a munkaerő-piaci igényekhez is igazodó szakképzés kialakítása regionális szintet igényel, de ezek a döntések ezt a horizontot nélkülöző helyi szinteken történnek meg. A központi szereplők számára különösen nagy kihívást jelent az, hogy hogyan biztosítsák a decentralizált rendszer konzisztenciáját. Ez felveti az elszámoltathatóság, a szabályozási mechanizmusok kialakítása, a képzés színvonalát garantáló monitoring rendszer, indikátorrendszer kidolgozásának a kérdését. A szakképzés központi irányítása is lehet megosztott, pl. Magyarország esetében, ahol ez megosztva történik a Munkaügyi és az Oktatásügyi Minisztérium között. A többi ország esetében többnyire a szakképzés az Oktatásügy kezében van. Kivételt Csehország képez még, ahol a szakképző iskolák az Oktatásügyi Minisztérium alá, a szakmunkásképzés a Gazdasági Minisztérium alá, és az átképzés a Munkaügyi Minisztérium alá tartozik.

A helyi önállóság, az iskolai önállóság Magyarországon tűnik a legnagyobb mértékűnek. A többi országban is növekszik a helyi önállóság, de a központi aktoroknak, elsősorban a minisztériumoknak még mindig nagyon nagy a szerepük. Az innováció iskolai szintű megvalósításában az iskolaigazgatóknak kiemelt szerepük van. Mint az a magyar esettanulmányból is kiderül, a modernizációs lépések megteremtése, mint például szakközépiskolai osztályok indítása még

nem jelenti azt, hogy az iskola innovatív, strukturálisan is változni képes. Ez alapvetően függ az iskolavezető személyétől, akinek ma már inkább a menedzseri mint tanári képességekkel kell rendelkeznie.

Lényeges a szakképzés jelenét és jövőjét illetően a gazdasággal való kapcsolat kérdése, a vállalatok szerepe a szakképzésben. Az egész régióban a legnagyobb gondot a pénzhiány okozza. A tanári fizetések alacsonyak, fejlesztésre már nem jut pénz, hiányoznak az adórendszeren át kifejezésre jutó, a szakképzést ösztönző intézkedések. A munkaerő-piaci információk még mindig hiányosak. Másrészt viszont a munkaerő-piaci igényeket követni sem veszélytelen, hiszen azok gyakran rövid távú keresletet közvetítenek, mint ahogy erre a negatív nyugat-európai tapasztalatok is rávilágítanak. Az oktatás és a gazdaság között akadozik a kommunikáció, habár különböző szinten és színvonalon léteznek és fejlődnek a két szféra közti kapcsolatok. Magyarországon létezik a tripartit Országos Képzési Tanács, Lengyelországban is támogatják az iskolák és vállalatok közti közvetlen kapcsolatok kialakítását, illetve fenntartását, de a balti államokban és keletebbre, ahol a vállalati szféra ilyen szempontból mozgékonyabb része lényegesen gyengébb, alig van kapcsolat a gazdaság és az oktatás területe között. A szakképzés gyakran nem szerves szakképzés, ugyanis az vagy a tanulóknak az egyszerű termelési folyamatban való részvételét jelenti, vagy pedig a gyakorlati oktatás a termeléstől elkülönült tanműhelyekben történik. A vállalatokat is lehet osztályozni a szakképzésben való részvételük alapján. Ezek négy csoportját különböztetik meg a kötetben. Az első csoportot a hagyományos, nagyipari cégek alkotják, akik leszálló ágban vannak, így a képzésből rohamosan kivonulnak. A második csoportot az új kis magáncégek alkotják, akik nem érdekeltek a képzésben való közvetlen részvételben, hiszen el tudják hallászni mások elől a képzettebb munkaerőt. A harmadik csoport a kisiparosok csoportja, akik úgy tűnik, aktívan részt vesznek a szakképzésben egyfajta duális alapon. A negyedik csoportot a multilaterális nagyvállalatok jelentik, akik gyakran saját képzési programokkal rendelkeznek, belső tanfolyamokkal, de néha együttműködnek már meglévő szakképző intézményekkel is, mint arra Lengyelországban is találhatunk példát többek közt.

A másik kulcstényező a szakképzés átalakításában a monitoring. Releváns és cirkuláló, elérhető információkra lenne szükség. Ezen a téren már nagy előrehaladás tapasztalható az országok statisztikai adatszolgáltatásában, viszont az adatok általában csak az aktuális állapotról, de nem a folyamatokról állnak rendelkezésre. Így tudjuk, hogy hány iskola, tanár, tanuló van egy adott területen, viszont szinte semmit sem tudni az iskolából kilépők további sorsáról vagy a felhasználók igényeiről. A végzettséget követő vizsgálatra tett kísérletet a litván esettanulmány, ahol az ilyen jellegű vizsgálatok nehézségeiről és módszeréről nyерhetünk értékes tapasztalatokat. Az ilyen jellegű vizsgálatok, mint a litván pél-

dából is kiderül, viszonylag drágák, és a hatékonyságuk nem mindig kielégítő. Mindazonáltal ez nem jelenti azt, hogy ilyen vizsgálatokra ne lenne szükség a továbbiakban is a szakképző rendszer értékeléséhez. Ez egyben új szemléletet, új információs kultúrát is jelent, ahol a hagyományos input kontrollról, ami elsősorban a pénzügyi forrásokat vizsgálja, áttérnek a szakképzés kibocsátásának a kontrolljára is. Természetesen a külső hatékonyság vizsgálatánál, amikor a végzettség elhelyezkedését vizsgálják, nem szabad elfelejteni, hogy az ifjúsági munkanélküliség elsősorban a munkaerőpiac, a gazdaság állapotával függ össze, és a fiatalok képzettségi színvonalának emelése nem feltétlen jelenti azt, hogy ezzel együtt több munkahelyet is teremtenek, mint ahogy azt a nyugat-európai tapasztalatok is mutatják. Másrészt az oktatás és munkaerőpiac közötti diszkrépancia normális jelenségként is felfogható egy átmeneti időszakban. A költséghatékonyság szempontjait jobban kellene érvényesíteni – mondják a kötet szakértői –, de annak eredményeinek felhasználása már kérdéses. Az már oktatáspolitikai kérdés is, hogy a jó iskolát jutalmazzzák, vagy a gyengét segítik.

P. Grootings írásában arra hívja fel a figyelmet, hogy nemcsak modernizációra van szükség, ami egyfajta folyamatos változást sejtet, hanem strukturális reformokra is, ami az oktatási rendszer logikájának a megváltozását is jelenti. A hatvanas évek során elhalasztott reformok miatt ma mindenhol a régióban szűkre szabott a szakképzés, viszonylag kevés az általános képző középiskola, az egyetemre bekeverülők aránya alacsony, a taneszközök és épületek állapota gyakran kritikus. Ezt a rendszert leginkább az jellemezte, hogy a tömeg egy stagnáló szakképzésben vett részt, míg a világtól kissé elrugaskodott akadémikus képzést a keveseknek nyújtották. A nyugat-európai segítség nagyobbik része éppen arra irányul, hogy az általános jellegű középfokú oktatást szélesítsék, és csökkentsék a rövid idejű iskolarendszerű szakképzésben továbbtanulók arányát, amely szakképzés túlspecializáltsága, és rugalmatlansága miatt nem várta fel az ott végzetteneket a munkaerőpiacon releváns tudással. A régióban létező szakképzési reformkísérletek tükrözik a nyugat-európai eltérő koncepciókat. Így a Világbank egyfajta angolszász típusú szakképzési modellt preferál, ahol az iskolarendszeren belül az általános képzés dominál, a specializálódás minél későbbre toódik és zömében a munkaerőpiacon történik. Fellelhető a kontinentális modell is, ahol a szakképző iskolákat úgy próbálják modernizálni, hogy azoknak legyen a felsőoktatásba vezető kimenetük is. A szerző maga a nyitott oktatási rendszer mellett érvel, amely egyfajta pragmatikus, flexibilis megközelítést jelent a problémának. E megközelítés szerint a szakképzés terén elsősorban a felnőttképzést kell fejleszteni, amely jelenti a monitoring rendszer és a helyi infrastruktúra kialakítását, erősítését is. A közép-kelet-európai oktatási reformok egyik csapdája, hogy azok gyakran nyugati segítséggel mennek végbe, és erősen magukon viselik a donor kéznyomait. A nyugati példák

követési is lehet egyfajta csapda, amennyiben a helyi sajátosságokat nem vesszük figyelembe.

M. Durand-Drouhin és O. Bertrand írása arra hívja fel a figyelmet, hogy a szakképzés „érzékenyítése” mind a munkaerő-piac, mind a belépő fiatalok felé rendkívül fontos. Ez a folyamat Nyugat-Európában is zajlik mind az intézmények, mind az irányítás szintjén. A korábban erősen centralizált rendszerekben, mint a francia vagy a svéd oktatásügy, megfigyelhető az oktatásirányítás decentralizációja. Érdekes, hogy eközben a decentralizált rendszerekben, mint pl. Kanada, vagy az Egyesült Királyság, éppen a centralizáció jegyei vélhetőek fel, gondoljunk a tantervi szabályzásban végbement változásokra, vagy az országos képzési jegyzék létrehozásának szándékára, vagyis megfigyelhető valamilyen közeledés az Európai Közösség országainak oktatási rendszerei közt.

A szakképzésben erősödik a vállalati szféra szerepe, ez a folyamat mind helyi, mind regionális szinten megfigyelhető. A szakképzés nagy része egy ún. képzési piacon zajlik, a felnőttképzés jelentősége a fejlett országokban egyre nagyobb. Ezek a változások mind együtt jártak a szakképzés tartalmának diverzifikálásával, modularizálásával. Ezek a folyamatok segíthetik a szakképzést abban, hogy rugalmasabban reagáljon a munkaerőpiac és a fiatalok igényeire. Viszont ezzel együtt felmerül a kérdés, vajon a nagyfokú flexibilitás nem csökkenti-e a szakképzési rendszerek konzisztenciáját. A szerzők szerint ez az egyik legnagyobb dilemmája a mai szakképző rendszereknek. A szakképzésnek rendelkeznie kell valamilyen fokú belső és külső konzisztenciával. A belső konzisztencia alatt a szerzők egyrészt az alrendszerek közti konzisztenciát értik, ami lehetővé teszi, hogy az egyének megtervezhessék pályájukat. A külső konzisztencia kérdését tekintve a szerzők szkeptikusan nyilatkoznak az ökonometria nyújtotta lehetőségekről, hiszen a piaci elv gyakran az oktatás időhorizontjánál rövidebb távú szemléletet jelent. A szakképzésnek ugyanakkor alkalmazkodnia kell az őt körülvevő munkaerőpiac sajátosságaihoz. Amennyiben foglalkozási piacról van szó, ahol a képzésben elnyert végzettséget a piac elismeri, úgy a piac és az iskola közötti kapcsolat szorosabb. Viszont amennyiben a piac deregulált, sok kis céggel, akkor a képzés túlzottan kereslet követő rugalmassága jelentheti akár a minőség romlását is. A szerzők háromféle szabályozó mechanizmusról írnak: az egyikben a központ dominál, a másikkban a társadalmi partnerek szerepe erős, a harmadikban a helyi hatóságok, az iskolák kapják a főszerepet. Központi jelentőségű, hogy az utóbbi decentralizált rendszerekben világosan meg legyenek fogalmazva a politikai célkitűzések. Másrészt minél decentralizáltabb egy rendszer, annál fontosabb egy olyan mechanizmus létrehozása, amelynek során értékelni lehet a rendszer kibocsátását és hatékonyságát.

A kötetben található közép-kelet-európai esettanulmányok sok információt közölnek ezen országok szakképzési

rendszeiről, az átalakulási folyamat problémáiról, és egyben bizonyos összehasonlítások megrtélére is lehetőséget adnak. A kötet egészét áthatja az a gondolat, hogy az oktatás, a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolódása fontos kérdés az európai országok számára, és ez sehol sem zajlik problémamentesen. Az egyik oldalon fontos hangsúlyozni, hogy a közép-kelet-európai országok a hasonló gondok ellenére sajátosan egyéni válaszokat adnak, így nem kezelhetők egységes tömbként a szakképzést tekintve sem, másrészt a kötetben a közös európai dimenzió is reflektorfénybe kerül, ahol az oktatás és szakképzés terén nagyon is hasonló gondok foglalkoztatják a kontinens nyugati és keleti felét, mint pl. a decentralizáció és centralizáció mértéke, illetve a rugalmasság és a konzisztencia közötti érzékeny egyensúly megteremtése.

(*Managing Vocational Education and Training in Central and Eastern European Countries. Ed. by F. Caillods, O. Bertrand, D. Atchoarena. Paris, IIEP-UNESCO, 1995.*)

Lannert Judit



ISMERETLEN MAGYARORSZÁG

Egy ismeretlen Magyarország – ezt a címet adta könyvének Forray R. Katalin és Györgyi Zoltán. A könyv a mezőgazdasági szakképzésről szól. Három fejezete közül az egyik jelenkutatásokat tartalmaz az agrárgazdaságról, az agrár szakemberekről, a szakképzés társadalmi elhelyezkedéséről, illetve állami irányításáról. A másik történeti összefüggéseket keres a közoktatással, a parasztbirtokossággal, valamint a századfordulón megrendülő magyarországi élelmiszeriparral. A harmadik pedig nemzetközi tapasztalatokat gyűjt a hazai agrár-oktatás számára Németországból, Nagy-Britanniából és a Benelux államokból.

Egyedülálló olvasmány. Nem a stílusa vagy a szerkezete miatt; az helyenként kívánnivalót hagy maga után. Sokkal inkább a tárgya miatt, hiszen valóban olyan világot tár föl, amelyet kevesen ismerünk.

Önmagában is meghökkentő és elgondolkodtató, hogy abban a közép-európai országban, amelyben az agrárgazdaság hagyományosan a legfejlettebb – s ahol az agrárképzésnek nemcsak egyedülálló múltja van, hanem egyben alternatív hagyományai is (a Festetics-féle gazdatiszt képzés egyfelől, a Tessedik kezdeményezte gazdaképzés másfelől) – ma is oly keveset tudunk az agrárképzésről. Még inkább meghökkentő és elgondolkodtató, hogy a rendszerváltozást követő nagy átszervezések során az agrárképzés csaknem érintetlen maradt; mintegy szekértáborul egy vagy több ún. agrárlobbinak.

Mint mindig, most is a nyilvánosság segít. Emlékszem arra a szakmai vitára, amely a könyv kiadását megelőzte. S máig vissza-visszatér az a sértődöttség, amellyel az agrárképzés specialistái tudomásul vették, hogy agrárképzéssel nemcsak ők foglalkoznak-foglalkozhatnak, hanem rajtuk kívül mások is (tőlük „független” szakemberek). Ezek a szakértők – a kötet társszerzői a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemről, az Oktatókutatási Intézetből, a Gazdaságkutató Intézetből – az agrárképzést az oktatásügy egészébe igyekeztek belehelyezni, nem pedig kiszakítani belőle. Ez éppen a legnagyobb baj. Az agrárképzés specialistái – vélt vagy valós érdekvédelmi szempontokból – szervezetiileg is, szakmailag is elsáncolták magukat; olyannyira, hogy már-már nincsenek is benne a magyar művelődésügy vérkeringésében. Innen aztán egyenes az út a provincializmusig, az összefonódásig és a különböző agrárkörökkel folytatható alkudozásokig.

Holott az agrárképzés – mint Forray és Györgyi könyve mutatja – nagyon is hiányzik a hazai oktatásügyből. Sem koncepciózus szakképzési fejlesztést, sem regionális hálózatfejlesztést, sem településfejlesztést nem lehet tervezni és irányítani nélküle. Sőt, országos oktatáspolitikát sem lehet kialakítani addig, amíg a képzés egyik csücskét az egyik minisztérium tisztviselői szorongatják – mintha hűbértörökük volna –, a másik csücskét pedig a másik minisztériumé. Az „egyik” és a „másik” itt jelkép: nem két kormány szerv vesz részt a képzésért folyó rivalizálásban, hanem ennél sokkal több.

A szakértő nem sokkal többet tehet, mint amit a szerzők tettek: megpróbálja egy asztal köré ültetni a rivalizáló feleket. S ha a valóságban egyelőre nem sikerült is érdemi együttműködésre rávenni őket, legalább e könyv lapjain igen. Már épp ideje volt – az a Magyarország, ami így kitarult, eddig csakugyan ismeretlen volt.

* *

De nemcsak az agrárképzés járatlan terület; kissé az egész szakképzés is az. Nemrég professzori fórumon vettem részt, amely épp azon töprengett, miképp lehetne integrálni az egyetem szervezetébe a nemrég oda „fölvett” műszaki főiskolát. Maga a megfogalmazás némi széptítés, hiszen a főiskola biztosan jobb szeretett volna önálló maradni, míg meg nem értették vele az idők szavát... Most tehát ennek a jelentős hagyományú egyetemnek – történetében először – műszaki kara van. Ez nagy kihívás és nagy esély. Ha történetileg nézzük a dolgot, akkor példátlan eset, tehát a történelem nem tartogat megoldásokat. Ha azonban szétnézzük a nagyvilágban, akkor van mit tanulnunk. Mindenekelőtt persze azt, hogy ha már új kara lett az egyetemnek, akkor ne titulálják következetesen főiskolainak. Az egyetem – fönn az ernyő, nincsen kas – ma úgysem tud mást megosztani az új karral, mint szintjét és presztízsét. Mégis, miközben ta-

rendszeiről, az átalakulási folyamat problémáiról, és egyben bizonyos összehasonlítások megrtélére is lehetőséget adnak. A kötet egészét áthatja az a gondolat, hogy az oktatás, a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolódása fontos kérdés az európai országok számára, és ez sehol sem zajlik problémamentesen. Az egyik oldalon fontos hangsúlyozni, hogy a közép-kelet-európai országok a hasonló gondok ellenére sajátosan egyéni válaszokat adnak, így nem kezelhetők egységes tömbként a szakképzést tekintve sem, másrészt a kötetben a közös európai dimenzió is reflektorfénybe kerül, ahol az oktatás és szakképzés terén nagyon is hasonló gondok foglalkoztatják a kontinens nyugati és keleti felét, mint pl. a decentralizáció és centralizáció mértéke, illetve a rugalmasság és a konzisztencia közötti érzékeny egyensúly megteremtése.

(Managing Vocational Education and Training in Central and Eastern European Countries. Ed. by F. Caillods, O. Bertrand, D. Atchoarena. Paris, IIEP-UNESCO, 1995.)

Lannert Judit



ISMERETLEN MAGYARORSZÁG

Egy ismeretlen Magyarország – ezt a címet adta könyvének Forray R. Katalin és Györgyi Zoltán. A könyv a mezőgazdasági szakképzésről szól. Három fejezete közül az egyik jelenkutatásokat tartalmaz az agrárgazdaságról, az agrár szakemberekről, a szakképzés társadalmi elhelyezkedéséről, illetve állami irányításáról. A másik történeti összefüggéseket keres a közoktatással, a parasztbirtokossággal, valamint a századfordulón megrendülő magyarországi élelmiszeriparral. A harmadik pedig nemzetközi tapasztalatokat gyűjt a hazai agrár-oktatás számára Németországból, Nagy-Britanniából és a Benelux államokból.

Egyedülálló olvasmány. Nem a stílusa vagy a szerkezete miatt; az helyenként kívánnivalót hagy maga után. Sokkal inkább a tárgya miatt, hiszen valóban olyan világot tár föl, amelyet kevesen ismerünk.

Önmagában is meghökkentő és elgondolkodtató, hogy abban a közép-európai országban, amelyben az agrárgazdaság hagyományosan a legfejlettebb – s ahol az agrárképzésnek nemcsak egyedülálló múltja van, hanem egyben alternatív hagyományai is (a Festetics-féle gazdatiszt képzés egyfelől, a Tessedik kezdeményezte gazdaképzés másfelől) – ma is oly keveset tudunk az agrárképzésről. Még inkább meghökkentő és elgondolkodtató, hogy a rendszerváltozást követő nagy átszervezések során az agrárképzés csaknem érintetlen maradt; mintegy szekértáborul egy vagy több ún. agrárlobbinak.

Mint mindig, most is a nyilvánosság segít. Emlékszem arra a szakmai vitára, amely a könyv kiadását megelőzte. S máig vissza-visszatér az a sértődöttség, amellyel az agrárképzés specialistái tudomásul vették, hogy agrárképzéssel nemcsak ők foglalkoznak-foglalkozhatnak, hanem rajtuk kívül mások is (tőlük „független” szakemberek). Ezek a szakértők – a kötet társszerzői a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemről, az Oktatókutatási Intézetből, a Gazdaságkutató Intézetből – az agrárképzést az oktatásügy egészébe igyekeztek belehelyezni, nem pedig kiszakítani belőle. Ez éppen a legnagyobb baj. Az agrárképzés specialistái – vélt vagy valós érdekvédelmi szempontokból – szervezetileg is, szakmailag is elsáncolták magukat; olyannyira, hogy már-már nincsenek is benne a magyar művelődésügy vérkeringésében. Innen aztán egyenes az út a provincializmusig, az összefonódásig és a különböző agrárkörökkel folytatható alkudozásokig.

Holott az agrárképzés – mint Forray és Györgyi könyve mutatja – nagyon is hiányzik a hazai oktatásügyből. Sem koncepciózus szakképzési fejlesztést, sem regionális hálózatfejlesztést, sem településfejlesztést nem lehet tervezni és irányítani nélküle. Sőt, országos oktatáspolitikát sem lehet kialakítani addig, amíg a képzés egyik csücskét az egyik minisztérium tisztviselői szorongatják – mintha hűbértörökük volna –, a másik csücskét pedig a másik minisztériumé. Az „egyik” és a „másik” itt jelkép: nem két kormány szerv vesz részt a képzésért folyó rivalizálásban, hanem ennél sokkal több.

A szakértő nem sokkal többet tehet, mint amit a szerzők tettek: megpróbálja egy asztal köré ültetni a rivalizáló feleket. S ha a valóságban egyelőre nem sikerült is érdemi együttműködésre rávenni őket, legalább e könyv lapjain igen. Már épp ideje volt – az a Magyarország, ami így kitarult, eddig csakugyan ismeretlen volt.

* *

De nemcsak az agrárképzés járatlan terület; kissé az egész szakképzés is az. Nemrég professzori fórumon vettem részt, amely épp azon töprengett, miképp lehetne integrálni az egyetem szervezetébe a nemrég oda „fölvett” műszaki főiskolát. Maga a megfogalmazás némi széptítés, hiszen a főiskola biztosan jobb szeretett volna önálló maradni, míg meg nem értették vele az idők szavát... Most tehát ennek a jelentős hagyományú egyetemnek – történetében először – műszaki kara van. Ez nagy kihívás és nagy esély. Ha történetileg nézzük a dolgot, akkor példátlan eset, tehát a történelem nem tartogat megoldásokat. Ha azonban szétnézzük a nagyvilágban, akkor van mit tanulnunk. Mindenekelőtt persze azt, hogy ha már új kara lett az egyetemnek, akkor ne titulálják következetesen főiskolainak. Az egyetem – fönn az ernyő, nincsen kas – ma úgysem tud mást megosztani az új karral, mint szintjét és presztízsét. Mégis, miközben ta-

nártársaim azon borongtak, hogy leéptül a középiskolai tanárképzés, egyetlen szót sem ejtettek a műszaki pedagógiáról. Pedig ha ejtettek volna, csakhamar kiderül, hogy nem leéptülésről van szó a tanárképzésben, sokkal inkább átépülésről.

Tóth Béláné kis könyve kilenc európai szakképzési rendszert mutat be (Kilenc európai ország műszaki pedagógusképzése). Eredményképp elgondolkodtató tendenciákra utal. Így például arra, hogy a szakképzés területén már megvalósult – de legalábbis megvalósulóban van –, ami a közoktatásban (általános képzésben) még csak vita tárgya: a munkaerő-szükséglethez való alkalmazkodás, a képzés időbeli megosztottsága (szendvics képzés), a privatizáció, a vizsgaorientált képzés. És persze itt már meg is jelent mindaz a hátrány, ami az általános képzésben még csak várható: a megrendelő csalódottsága, a kurzusok megalapozatlansága, a „vevő” (tanuló vagy vállalat) érzése, hogy talán becsapták.

Ezt az alapos és lelkiismeretes munkát oda kellett volna adni az említett professzoroknak. Hogy lássák: nem a tanárképzés van leéptülőben nálunk, csak annak a hagyományos formái. Nem az általános képzés terepe szűkül, még a közalkalmazotti restrikció idején sem, hanem a szakképzés tere tágul, mégpedig robbanásszerűen. Nem beszélhetünk kutatás-fejlesztésről anélkül, hogy transzferről és tréningről is ne beszélhénék együtt. S akár tetszik, akár nem, tudomásul kell vennünk: egy ország lakosságának szellemi szintjét ma már nem csak és nem is elsősorban a közoktatás határozza meg – bölcsődétől az egyetemig –, hanem a közoktatás rendszerével összefonódott, attól meghatározott és azt befolyásoló szakképzés.

* *

Erről szól a nemrég tragikusan elhunyt Szűcs Pál utolsó könyve (*Szakképzés az ezredfordulón*). Lenyűgözően gazdag anyag. Alapvető mondanivalója nem is az ezredforduló, mint a cím sejteti, hanem prózaiban: a belépés az Európai Unióba. A szerző azt gyűjti kötetbe, hogy mire volna szükség a magyarországi szakképzés fölzárkóztatásához.

Mire is tehát? Mindenekelőtt arra, hogy fölismerjük és vállalni tudjuk európai gyökereinket; azután pedig arra, hogy európai módon sikerüljön modernizálódunk. Az európai gyökér itt egyfelől a centralizált és államilag kiépített oktatási rendszert jelenti. Másfelől pedig azt az ipari hagyományt, amelynek talaján a szakképzés az Osztrák-Magyar Monarchiában kiépült, s amelynek megrendelője a századfordulón e térségben leggyorsabban fejlődő gyáripár volt.

Szűcs Pál talán a kellenél többet idézik a történetnél, amit tudni illendő, de ez esetben nem föltétlenül hasznos. Ami szembeötlő, az az osztrák-német hagyomány; valami más, mint a napóleoni oktatási rendszerek keretében kiépült szakképzés. Kár, hogy erre a korábbi hazai reformok nem fordítottak kellő figyelmet. Ha fordítottak volna, nem föl-

tétlenül dobták volna ki az ablakon az inaképzést – abban a formájában, ahogy az a harmincas és negyvenes években Magyarországon lasscskán teret nyert. S nem föltétlenül lettünk volna elragadtatva attól a francia modelltől, amely a szakképzést szóróستól-bőrostől belerakta a közoktatásba, s amit a szovjet rendszer lemásolt, mi pedig azt másoltuk kötelességtudóan tovább. Most aztán fejtörést okozhatott Szűcs Pálnak is, másoknak is, hogyan lehetne mindezt kiszabadítani ismét az iskolarendszerből, hogy a szakképzést rugalmasabbá, piacérzékenyebbé, főként pedig finanszírozhatóbbá tehessék.

A szerzőnek sok válasza van ezekre a kérdésekre. Talán több is annál, mint amennyit az olvasó – főként a szakképzésen kívül álló, vagy aki az oktatási rendszer egészét nézi – használni tudna. Erdemes tehát többször is forgatni ezt a könyvet. A szakképzés iránti kitüntetett figyelemből is, meg főhajtásul is a szerző emléke előtt.

* *

Benedek András számunkra is – de a maga számára mindenképp – eldöntötte a kérdést. Ő szakközépiskolában gondolkodik (*Adaptív szakképzési modell*). De nem akármilyenben, hanem abban a formában, amely azóta, hogy könyvét publikálta, világbanki segítséggel és sok-sok szervező munkával már megvalósulni látszik. Az adaptív szakképzés modelljében a szerző nem tesz egyebet, mint következetesen végiggondolja a tíz évfolyamos általános képzés lehetőségeit a jelenlegi iskolarendszeren belül. S eljut odáig, hogy a tíz kötelező évfolyamot lehessen gimnáziumban is, szakközépiskolában is (sőt még a szakmunkásképzők egy részében is) elvégezni. S vezessen aztán ez a tíz évnyi általános képzés szakmai képzések felé csakúgy, mint a felsőoktatás felé.

A gondolat nem új; de új a szerző szívóssága és következetessége, amivel ezt a modellt végiggondolta és végigkísérelte. Különösen is az volt a nyolcvanas években, amikor munkájának fejlesztési szakaszát elkezdte. Hiszen az oktatási rendszer akkor változtathatatlanak látszott, lényegében amiatt, hogy a politikai vezetők görcsösen ragaszkodtak mind az általános iskolához, mind pedig a szakmunkásképzőkhöz.

1989-ben nagyot fordult a világ. S a szerző szerencsésen mozdult vele együtt: sikerült az eredeti modell országos elterjesztéséhez világbanki támogatást szerezni. Pénz és befolyás birtokában aztán a kísérletből eredményes fejlesztés nőtt ki, ami egy-egy időszakában az elmúlt fél évtizednek már már meghatározni látszott magát az egész közoktatást...

S tulajdonképp meghatározza ma is. A nemzeti alaptanterv nem mondja ugyan ki, de azért sejtetni engedi, hogy szerzőinek szívéhez a napóleoni iskolarendszer (6 + 6) közelebb áll, mint a humboldt-i (4 + 4 + 4). S ha ez így alakulna, akkor az adaptív szakképzési modellt is újra kellene fogalmazni.

Szerencsére azonban mindebben túl sok a „ha”. Ami viszont ténylegesen megvan, az orientálhatja a későbbi fejleszt-

rést. S hogy mi minden valósult meg – vagy van épp megvalósulóban – az adaptív modellből, azt a Nemzeti Szakképzési Intézet kiadványa mutatja (*Iskolakísérletek*). Nem annyira elemzés – még kevésbé kutatás –, mint inkább gyűjtemény és almanach. Azokról a fejlesztésekről, amelyek megvalósulóban vannak. Pénz, szakmai erőfeszítés és társadalmi presztízs fűződik hozzájuk. Erők, nagy erők. Valószínűleg nagyobbak, mint a nemzeti alaptanterv megfogalmazóinak vágya egy más iskolarendszer s egy más társadalom iránt. S ha ez így van, akkor mégiscsak bekövetkezik, amit fentebb írtam: a szakképzés – azzal, hogy egy lépéssel mindig megelőzte a közoktatást – most is utat mutat és korlátokat állít egy esetleg parttalanúvá váló reformfolyamatnak.

* *

Annál is inkább, mert a szakképzés – mint Bessenyei István, Mártonfi György és Surányi Bálint kiadványából megtudhatjuk (*Társadalmi partnerek és szakképzés*) – az érdekvizonyok által megkomponált háromszögben szerveződik. Ezt a háromszöget a munkaadók, a munkavállalók és az állam képviselői alkotják. Része annak, amit német mintára – és talán hazai áthallások okán (szocialista piacgazdaság) – szociális piacgazdaságnak neveznek. A könyv eredetileg látnivalóan a német példa bemutatására hivatott, minden bizonnyal ezért is nyerték el a szerzők kiadványukhoz többek közt a Friedrich Ebert alapítvány támogatását. Jó azonban, hogy végül összehasonlíttóvá alakult, mivel a magyar helyzetet és kívánalmakat a német példa fényében elemzi.

Sokan nem szeretik a német példákat minálunk. Még többben vannak az ingadozók. Azok, akik még nem döntöttek el, vajon Magyarország is egyike a kelet-közép-európai országoknak, amelyekben előreláthatólag a német befolyás érvényesül majd – vagy sajátos abból a szempontból, hogy ide települt az elmúlt fél évtizedben a legtöbb amerikai tőke. Tehát számíthatni rá, hogy itt fog érvényesülni a legerősebben az amerikai befolyás. Kövessük-e az amerikai modellt, amely megnyújtott és nivellált általános képzés után a szakképzést legszívesebben az alkalmazók betanításaira korlátozná? Vagy térjünk vissza a duális képzéshez, amely nem munkahelyre, hanem szakmára képez, s ezzel szakmai érdekképviseletreket alapoz meg és készít elő (a német szociáldemokrácia modelljé)? Vajon melyik az a bizonyos „európai gyökér”, amelyhez vissza kellene térnünk? S egyáltalán: visszatérni kell, vagy előre felé orientálódni? S ha előre felé – merre van hát előre a szakképzésben?

Bessenyei és munkatársai számára evidens, hogy ez az „előre” a német példa lehet. Annál is inkább, hiszen ez illeszthető jobban a meglévő iskolarendszerhez; nem igényel tehát számottevő átalakítást.

Csak hogy intézetük (a Közoktatási Intézet) mintha másfelé haladna. Abból a stratégiából, amelyet legutóbb készítették a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak, az de-

rül ki, hogy a belátható jövőben a középiskolázás általános-sá válásával számolnak. S ez bizony egy amerikai modell felé mutat, amelyben a középiskolázás nemcsak általános, hanem lényegében egységes, és egyfajta alapozó ismeretet nyújt. Ehhez pedig a tizenkettedik év után kezdődő szakképzés illeszkedik; méghozzá szakképzés azoknak, akik nem találnak munkahelyet, és munkahelyi betanítás (esetleg főiskolai képzéssel kombinálva, vagy azzá transzponálva) azoknak, akikre egy-egy munkahely máris számot tart.

Bessenyei és munkatársai csupán utalnak rá, hogy ez a modell milyen veszélyekkel járhat. Kár, hogy nem fejtik ki – alighanem kijózanító hatással volna azokra a szakértőkre, akik a középiskolázás fenntartás nélküli bővítésében gondolkodnak. Mert nem kétséges, hogy a világ erre megy. De mi magunk is teszünk érte, hogy valóban erre menjen. És valószínű, hogy érdemes valamivel differenciáltabban gondolkodni arról a szép álomról, amelyet a hetvenes évek elején megfogalmaztunk (általános középiskolázás). Különösen a rendszerváltozás óta, figyelembe véve az állami kivonulást az oktatásügyből, és mindazt, ami közvetlenül körülöttünk történt.

* *

Ha Bessenyei és társai naprakész anyagot tárgyalnak, Olivier Bertrand, az Unesco párizsi Oktatástervezési Intézetének szakértője messzebb néz előre és egyben vissza is. Nem tesz egyebet, mint megkísérli modernizálni az oktatástervezést; még hozzá azt a változatát, amely a munkaerő-szükséglet előrejelzésére épül (*Az emberi erőforrások tervezése*). Csak, hogy most nem a munkaerő-szükségletéről beszél elsősorban, hanem arról az erőforrásról, amellyel ezt a szükségletet ki lehet elégíteni. Módszerének újdonsága abban áll, hogy nem a szükséglet tervezéséből indul ki, hanem a rendelkezésre álló ún. „emberi erőforrásból”. Ebben az előadásban „a tervezés nem jelent okvetlenül a gazdasági élet egészére kiterjedő parancsuralmi és központosított rendszert. A tervezés egyszerűen ésszerű prioritások alkalmazását és a jövő érdekeit szem előtt tartó döntések meghozatalát jelentheti.” (84. old.).

Lám, lám – mondhatnánk –, hogy megszélesülnek a tervezők, ha elmúlnak alóluk a nagy hatalmú hivatalok. Ne legyünk azonban csípősek az Unesco-val és szakértőivel, hiszen valóban segíteni akarnak. S emiatt – modern világ – visszahátrálnak oda, ahonnan a tervgazdaságok elindultak: a társadalmi igények alakulásának előrebecsléséhez, s a hozzá igazított oktatási rendszerhez.

S minthogy e társadalmi igények előrebecslése nem annyira gazdasági, mint inkább társadalomtudományi eszközöket kíván, a mai kor oktatástervezője szívesebben marad a szakképzés tervezésénél. Bertrand megközelítéseket sorol föl. Példákat mutat be annak alátámasztására, hogy tervezésre milyen szükség van. S mint tapasztalt Unesco szakértő, elsősorban a fejlődő világ szükségleteit tartja szem előtt.

Helyes, mondhatnánk, mégis azt mondjuk, hogy – kár. Van egy pont, amelyben a fejlődő világ és Kelet-Közép-Európa meglehetősen hasonló egymásra. Mindkét régióban összeomlott az államszocializmus (vagy éppen a kommunizmus). Mindkét régióban ugyanazzal a dilemmával néznek szembe egyesek: hogyan lehetne kevesebb fájdalommal lebontani azt, amit annyi fájdalommal fölépítettek. Így például azt az oktatástervezést, ami – akarva-akaratlan – nem a szakértők uralmát jelentette a bürokraták fölött, hanem a tervbürokraták hatalmát az oktatásügyi adminisztráció fölött.

Privatizációval? Társadalmastással (esetleg iskolátlantással)? A jogállamiság kiépítésével? Vagy éppen azzal, hogy a különböző oktatási intézményeket autonómmá tesszük, ahogy mind a felsőoktatás, mind a közoktatás követeli? Erről Bertrand nem szól. Talán nem is az ő földadata. Ami persze nem jelenti azt, hogy a kérdés el van intézve. Épp ellenkezőleg: alighanem ez – s nem az oktatás hagyományos tervezése – napjaink világméretű problémája az oktatásügyben. (Baka O. *ledl*: *Iskolakísérletek. Bp., Nemzeti Szakképzési Intézet, 1994.*; – Benedek A.: *Adaptív szakképzési modell. Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.*; – Bertrand O.: *Az emberi erőforrások tervezése. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993.*; – Bessenyei I., Mártonfi Gy., Surányi B.: *Társadalmi partnerek és szakképzés. Bp., Maholnap Alapítvány, 1995.*; – Forray R. K., Györgyi Z. *leds*.: *Egy ismeretlen Magyarország. Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.*; – Szűcs P.: *Szakképzés az ezredfordulón. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1992.*; – Tóth B.: *Kilenc európai ország műszaki képzésének összehasonlító vizsgálata. Bp., Bánki Donát Műszaki Főiskola, 1994.*)

Kozma Tamás



EMBERI ERŐFORRÁSOK ÉS MODERNIZÁCIÓS PÁLYÁK

Az 1994-ben megjelent könyv láthatóan komoly vállalkozás, nagy elméleti felkészültséggel, nagy feladatnak vágott neki a szerző. A könyv témája az emberi erőforrások és az emberi-tőke-beruházások társadalmi viszonyainak a második világháborútól napjainkig terjedő története. A szerző érdeklődésének előterében a magyar társadalom történelme áll, az örökség, a szocializmus, hagyatékának sokadik számbavétele. A különböző korábbi értelmezésekhez képest újdonsága, hogy a többféle elemzési lehetőség közül az emberi erőforrások és az emberi tőke fogalmkörét választotta a szerző az elemzéshez. A szerző feltevése szerint a magyar társadalomfejlődés „lekanyarodott” a második világháború után a fejlődés útjáról, amikor elhanyagolta az emberi erőforrások fejlesztését. S mivel felhalmozni nemcsak tőkét, tudást

lehet, hanem hiányt is, a szocializmus legnagyobb deficitje épp ezen a területen halmozódott fel, s e „negatív” örökség súlya oly nagy, hogy még a jelenleg kinnal keservvel, emberi tragédiákkal terhesen folyó társadalmi átalakulás sikerét is megakadályozhatja.

A fő kérdést ismertető bevezetést követően a könyv a modernizációs paradigmából indul ki. Az *első fejezet* számba veszi a magyar társadalom modernizációját állító és tagadó érveket, „a nyugat európai modernizációs modell néhány lényeges vonását, azaz az emberi tőkébe való beruházások fejlesztésének trendjeit.” (12. old.) A könyv *második fejezete* elméleti sémákat keres a probléma tárgyalásához. Bemutatott paradigmái: az emberi tőke és erőforrások elméletei, ill. a társadalmi tőke analitikus modellje. A bemutatott elméletek ilyen szociológusokra, elméletalkotókra támaszkodnak, mint T. Schultz, Talcott Parsons, N. Luhmann és P. Bourdieu. A *harmadik fejezet* munkaszociológiai témájú, s a munkaszervezetek és a munkafolyamat keretében mutatja be az innováció paradigmáját, s ezen keresztül a 70-es évek reformjainak, emberi erőforrás-fejlesztési stratégiáinak irányvonalait. A *negyedik fejezet* ismét a magyar társadalom viszonyait vizsgálja: a korai és a kései szocializmus modelljeit. E modellek alapján a fejezet bemutatja a munkaerő újratemelésének, az oktatás és az egészségügy történeti problémáit, s ütközteti a korai és a kései szocializmus modelljét, mely mind felépítésében, mind működési logikájában különbözik egymástól, s ahol az utóbbi kettős szerveződése teremtett lehetőséget olyan innovációk kibontakoztatására, amelyek az emberi tőkébe való beruházások és az emberi erőforrások fejlesztésének irányába mutattak. Az említett – elsősorban a második gazdasághoz kapcsolódó – innovációk, fejlődés a modernizációs fejlődés jegyeit is magán viseli, ehhez mérten azonban felületi, csak a társadalom egyes elemeit érinti, ill. ellentmondásos, mivel az első társadalom árnyékában létezik. Ellentmondásossága mellett e sajátos fejlődés a fejlődés árában is eltér a nyugati típusú modernizációs folyamatokról, azok jegyeitől: itt kisebb eredményekért nagyobb árral kellett fizetniük az „innovátoroknak”. Az *összegzés* a szociológiai hagyományokat veszi ismét számba.

A könyv olvasásakor az egyik első benyomás, hogy az egyes részek, az elméleti jellegűek, ill. a magyar társadalom közelmúltjának sajátosságait elemzők nem ugyanazt a nyelvet, fogalomrendszert használják, nyelvileg nem mindenben „szervesülnek” egymáshoz. A második benyomás szerint a gondolatmenet, a probléma tárgyalása nem követ nagyon szigorú logikai menetet, így célszerű főbb állításait rekonstruálni az olvasás megkönnyítése érdekében. Ez az ismertetés ezt szeretné elvégezni és közzéadni.

A szerző által megfogalmazott problémát (a magyar társadalomfejlődés leírása, jellemzését egyfajta modernizációs fogalomrendszerben, hibáinak a szempontú elemzését) a szociológia történetében többen, többféleképpen megfogalmazták, leírták, különösen a 80-as években. A modernizációs

Helyes, mondhatnánk, mégis azt mondjuk, hogy – kár. Van egy pont, amelyben a fejlődő világ és Kelet-Közép-Európa meglehetősen hasonló egymásra. Mindkét régióban összeomlott az államszocializmus (vagy éppen a kommunizmus). Mindkét régióban ugyanazzal a dilemmával néznek szembe egyesek: hogyan lehetne kevesebb fájdalommal lebontani azt, amit annyi fájdalommal fölépítettek. Így például azt az oktatástervezést, ami – akarva-akaratlan – nem a szakértők uralmát jelentette a bürokraták fölött, hanem a tervbürokraták hatalmát az oktatásügyi adminisztráció fölött.

Privatizációval? Társadalmastással (esetleg iskolátlantással)? A jogállamiság kiépítésével? Vagy éppen azzal, hogy a különböző oktatási intézményeket autonómmá tesszük, ahogy mind a felsőoktatás, mind a közoktatás követeli? Erről Bertrand nem szól. Talán nem is az ő földadata. Ami persze nem jelenti azt, hogy a kérdés el van intézve. Épp ellenkezőleg: alighanem ez – s nem az oktatás hagyományos tervezése – napjaink világméretű problémája az oktatásügyben. (Baka O. *ledl*: *Iskolakísérletek. Bp., Nemzeti Szakképzési Intézet, 1994.*; – Benedek A.: *Adaptív szakképzési modell. Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.*; – Bertrand O.: *Az emberi erőforrások tervezése. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993.*; – Bessenyei I., Mártonfi Gy., Surányi B.: *Társadalmi partnerek és szakképzés. Bp., Maholnap Alapítvány, 1995.*; – Forray R. K., Györgyi Z. *leds*.: *Egy ismeretlen Magyarország. Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.*; – Szűcs P.: *Szakképzés az ezredfordulón. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1992.*; – Tóth B.: *Kilenc európai ország műszaki képzésének összehasonlító vizsgálata. Bp., Bánki Donát Műszaki Főiskola, 1994.*)

Kozma Tamás



EMBERI ERŐFORRÁSOK ÉS MODERNIZÁCIÓS PÁLYÁK

Az 1994-ben megjelent könyv láthatóan komoly vállalkozás, nagy elméleti felkészültséggel, nagy feladatnak vágott neki a szerző. A könyv témája az emberi erőforrások és az emberi-tőke-beruházások társadalmi viszonyainak a második világháborútól napjainkig terjedő története. A szerző érdeklődésének előterében a magyar társadalom történelme áll, az örökség, a szocializmus, hagyatékának sokadik számbavétele. A különböző korábbi értelmezésekhez képest újdonsága, hogy a többféle elemzési lehetőség közül az emberi erőforrások és az emberi tőke fogalmkörét választotta a szerző az elemzéshez. A szerző feltevése szerint a magyar társadalomfejlődés „lekanyarodott” a második világháború után a fejlődés útjáról, amikor elhanyagolta az emberi erőforrások fejlesztését. S mivel felhalmozni nemcsak tőkét, tudást

lehet, hanem hiányt is, a szocializmus legnagyobb deficitje épp ezen a területen halmozódott fel, s e „negatív” örökség súlya oly nagy, hogy még a jelenleg kinnal keservvel, emberi tragédiákkal terhesen folyó társadalmi átalakulás sikerét is megakadályozhatja.

A fő kérdést ismertető bevezetést követően a könyv a modernizációs paradigmából indul ki. Az *első fejezet* számba veszi a magyar társadalom modernizációját állító és tagadó érveket, „a nyugat európai modernizációs modell néhány lényeges vonását, azaz az emberi tőkébe való beruházások fejlesztésének trendjeit.” (12. old.) A könyv *második fejezete* elméleti sémákat keres a probléma tárgyalásához. Bemutatott paradigmái: az emberi tőke és erőforrások elméletei, ill. a társadalmi tőke analitikus modellje. A bemutatott elméletek ilyen szociológusokra, elméletalkotókra támaszkodnak, mint T. Schultz, Talcott Parsons, N. Luhmann és P. Bourdieu. A *harmadik fejezet* munkaszociológiai témájú, s a munkaszervezetek és a munkafolyamat keretében mutatja be az innováció paradigmáját, s ezen keresztül a 70-es évek reformjainak, emberi erőforrás-fejlesztési stratégiáinak irányvonalait. A *negyedik fejezet* ismét a magyar társadalom viszonyait vizsgálja: a korai és a kései szocializmus modelljeit. E modellek alapján a fejezet bemutatja a munkaerő újratemelésének, az oktatás és az egészségügy történeti problémáit, s ütközteti a korai és a kései szocializmus modelljét, mely mind felépítésében, mind működési logikájában különbözik egymástól, s ahol az utóbbi kettős szerveződése teremtett lehetőséget olyan innovációk kibontakoztatására, amelyek az emberi tőkébe való beruházások és az emberi erőforrások fejlesztésének irányába mutattak. Az említett – elsősorban a második gazdasághoz kapcsolódó – innovációk, fejlődés a modernizációs fejlődés jegyeit is magán viseli, ehhez mérten azonban felületi, csak a társadalom egyes elemeit érinti, ill. ellentmondásos, mivel az első társadalom árnyékában létezik. Ellentmondásossága mellett e sajátos fejlődés a fejlődés árában is eltér a nyugati típusú modernizációs folyamatokról, azok jegyeitől: itt kisebb eredményekért nagyobb árral kellett fizetniük az „innovátoroknak”. Az *összegzés* a szociológiai hagyományokat veszi ismét számba.

A könyv olvasásakor az egyik első benyomás, hogy az egyes részek, az elméleti jellegűek, ill. a magyar társadalom közelmúltjának sajátosságait elemzők nem ugyanazt a nyelvet, fogalomrendszert használják, nyelvilag nem mindenben „szervesülnek” egymáshoz. A második benyomás szerint a gondolatmenet, a probléma tárgyalása nem követ nagyon szigorú logikai menetet, így célszerű főbb állításait rekonstruálni az olvasás megkönnyítése érdekében. Ez az ismertetés ezt szeretné elvégezni és közreadni.

A szerző által megfogalmazott problémát (a magyar társadalomfejlődés leírása, jellemzését egyfajta modernizációs fogalomrendszerben, hibáinak a szempontú elemzését) a szociológia történetében többen, többféleképpen megfogalmazták, leírták, különösen a 80-as években. A modernizációs

paradigma megvilágító erejű elméleti keretnek bizonyult, amennyiben lehetővé tette az eltérő fejlődési modellek, társadalmi berendezkedési formák közös nevezőre hozását, közös fogalmi kereten belüli elemzésüket, s ennél fogva megteremtette az összehasonlítás lehetőségét. A kelet-európai társadalmak modernitását illetően pro és kontra álláspontok, a szocialista társadalmak modernitását állító ill. tagadó álláspontok egyaránt előfordulnak az értelmezési kísérletek körében. A mára a hazai körökben talán leginkább elfogadott álláspont valahol a kettő közé esik. Pokol Béla Luhmannhoz kapcsolódó „korlátozott modernizációs” elmélete elismeri a modernizációs jegyek meglétét a szocialista társadalmakban, de ezeket „az iparosításra szűkített modernizációként” mutatja be, amely szerveződése, a politika primátusa révén éppen a rendszer modernizációs fejlődési lehetőségeit blokkolja le, s amely fejlődési folyamatból ilyenformán a modernizációs folyamat éppen olyan lényegi, konstitutív elemei hiányoznak, mint a létszféra növekvő differenciálódása és autonómiája, az egész rendszer ill. egyes elemeinek folytonos megújulásra való képessége, innovációs képessége.

Gyekiczky könyve egyfelől kritika, másfelől adalék a fent említett álláspontokhoz. Kritika annyiban, amennyiben szembehelyezkedik az általa idézett álláspontokkal azok absztrakciós szintje, normativitásuk és szervezet- és intézmény-centrikus mivoltuk miatt, s mivel nem elemzi az erőforrások modernizációját, az emberi tudás viszonyait. A könyv a fentiekhez adalékként pedig éppen annyiban tekinthető, amennyiben kiegészíti azokat a fenti szempontokat, s hipotézisként éppen azt fogalmazza meg, hogy „...a »létező szocializmusok« deficitje nem pusztán abban jelentkezik, hogy a modernizáció során bizonyos intézményes cselekvési mezőket nem teremtettek meg, vagy más intézményeket torzítottak, jelentős társadalmi diszfunkciókat létrehozva építettek ki, hanem abban, hogy a modernizáció második világháború utáni útjáról a szocializmus letértette a magyar társadalmat, amikor elmulasztotta az emberi-tőke beruházásokat, gazdasági és politikai gyakorlatával kimerítette a társadalmi gazdasági fejlődés emberi erőforrásait.”

Érvelésében a második világháború utáni modernizáció a jóléti állam modellje felé halad, ahol a modernizációs stratégia lényeges elemét jelenti az emberi beruházások mértékének növelése, az emberi erőforrások fejlesztése, amelyben az állam nagy szerepet vállal magára. Az állami szerepvállalás erősödésével növekednek a beruházások az oktatás, képzés, egészségügy, szociális biztonság megteremtésének területén, átalakítva a gazdaság és a foglalkoztatottság egészének szerkezetét (a szolgáltatói szektor bővülése pl.). A fejlődésnek igaz, ára van, ezek az új típusú modernizáció új típusú konfliktusai (pl. a zavarok a munkaerőpiacon). A kelet-európai társadalmakban a szocializmust követően az emberi erőforrások állapotának számbavétele ugyanakkor az előzőekhez képest jóval szomorúbb képet festenek, akár a magyar népesség közismert egészségügyi helyzetét, akár az is-

kolázottság, képzettség mértékét és szerkezetét tekintjük. A fentiekből a szerző levonja a szomorú következtetést, miszerint a magyar társadalom emberi erőforrásai és emberi-tőke-tartalékai kimerülőben vannak. Ennek kapcsán azonban nem lehet azt állítani, hogy a magyar társadalomban a fentiek a sikeres modernizáció szükségképpen megkövetelt „árát” jelentenék, sokkal inkább tekinthetők a siker nélküli modernizációs úton romboló stratégiájának, amely negatív hatásában erőteljesebb, mint hozadékában: kimeríti az emberi tőke erőforrásait, feléli tartalékait, anélkül, hogy szükségképpen folytatható modellt építene ki.

A könyv második része különállóan tárgyalja azt az elméleti keretet, amelyre az előző állítások támaszkodnak. A 60-as évek amerikai közgazdaságtanának egy új paradigmáját, a tőke, a beruházás, a munkaerőpiac fogalmait újraértelmező emberi tőke elméletét mutatja be, amely az emberi tőkébe való beruházást és az emberi erőforrások fejlesztését a második világháború utáni gazdasági fejlődés okának, motorjának, döntő tényezőjének tekintette, ami új gazdasági növekedési pálya kezdetét is jelentette egyben. A könyv e fejezete az előzőekhez hasonlóan meggyőzően érvel az emberi tőke, az emberi tőkébe való beruházás fontossága mellett – adós marad azonban azzal, hogy megmondja, hogy voltaképpen mit is tekint annak. Az ezt tárgyaló fejezet kiemeli az emberi tőke és a fogyasztás kapcsolatát, tárgyalja különböző intézményesülési formáit, s leírja a schultz-i kategóriák mentén az emberi tőke fő területeit (egészségügy, munka közbeni képzés, formális oktatás, stb.), legfontosabb formáit („felfedező”, „megújító”, „elterjesztő”, „változtató”, „támogató” tőke), külön részben tárgyalja strukturálódási formáit (az oktatás, az egészség, az információ, a munkaerő-piaci információ). Nem ad azonban a szerző egy olyan fogalmi meghatározást, amely a fenti területeket meggyőzően közös nevezőre hozná. A leginkább definíció-szerű meghatározás ismét csak egy másodlagos vonást mutat be a fogalom kapcsán: „Az emberi tőke tehát különböző önálló formákban (rendszer szerűen) szerveződve, különböző társadalmi alanyokhoz viszonyokhoz kötődve működik. Tőkeként nem független a társadalomtól, mivel a gazdaságon belüli strukturálódását a társadalmi viszonyok alakítják.” (43. old.) Még nagyobb hiányérzetet kelt azonban, hogy nemcsak nemcsak önmagukban nincsenek a használt fogalmak definiálva, de nincsenek tisztázva egymáshoz viszonyítva sem: nem derül ki a beavatatlan olvasó számára az emberi tőke és a bourdieui tőkefogalmak (szimbolikus, kulturális, szociális tőke), ill. az emberi tőke és az emberi erőforrások egymáshoz való viszonya, bár a fogalmak részletes körüljárásával mindegyik esetében találkozhatunk.

Meggyőzően mutatja azonban be a könyv az emberi erőforrásokba való beruházások formáit és sajátosságait. A beruházás az emberi erőforrásokba (az emberi erőforrások formái: a kutatás és fejlesztés, az oktatás, a képzés, az egészség és egészségügy, valamint a migrációs formák) a tudás, a ké-

pességek és jártasságok keletkezését célozza, stratégiai mikrotársadalmi (munkaszervezeti formák, munkacsoport, egyéni munkaerőtervek) és makrotársadalmi szinten (munkaerőpiac, munkaerő politika, különböző fejlesztő programok, human resources development) egyaránt érvényesülnek.

A megközelítés, az emberi erőforrások kibontakozásának szociológiai fogalmakkal történő leírása az előző gondolatmenetből indulva képest érdekes összefüggéseket teremt. A hipotézis szerint „a modernizáció során nemcsak az oktatásra, az egészségügyre, stb. fordított beruházások mértéke nőtt, hanem az emberi viszonyok intézményes mechanizmusainak új formái is létrejöttek. Az új társadalmi viszonyok a hagyományos modernizációs elméletek keretei között nem elemezhetők, mivel egy új típusú modernizáció eredményei. A változások mögött az emberi-tőke-beruházások és erőforrás fejlesztések állnak, melynek titkait a modernizációs elméletek nem tudták feltárni.” (61. old.) E tézis bizonyítékaul, az új modernizációs pálya sajátosságainak leírásához a szerző a gazdasági rendszer és a társadalmi integráció fogalmait, szociológiai elméletekből ismert összefüggéseit idézi fel. A gazdasági rendszer egyik jellemzője ezekben, hogy reprodukciójának és kommunikációjának bázisa a fizetés, a pénz, ez strukturálja a gazdaság sajátos viszonyait, a gazdasági rendszer vezérlési programja arra irányul, hogy a külső és belső környezetből minél több erőforrást lehessen felhalmozni, működtetni.

Az emberi tőkébe való beruházásoknak ezzel szemben az a sajátossága, hogy a gazdasági rendszerbe gazdaságon kívüli forrásokat (tudás, egészség, információ) vonnak be. E beruházás révén az emberi-tőke javak számos eleme beépül a gazdaság külső környezetébe, ezért a gazdaság reprodukciója egyre nagyobb mértékben függ attól, hogy milyen mértékben lehet az emberi erőforrást emberi tőkeként felhalmozni, a tudást, a képességeket, egészséget aktivizálni. Az emberi-tőke beruházások ennél fogva a rendszer racionalizációjához járulnak hozzá, „s növelik a racionalitás (társadalmi) gazdasági mozgásterét.” A racionalitás megjelenik a gazdasági szereplők emberi-tőke javak vásárlásában mutatott pénzkiadási szokásaikban, de nyomon követhető a gazdasági rendszer „társadalmi észlelésében is”. (65. old.) Az emberi tőke elmélete a közgazdaságtanhoz hasonlóan ebből fakadóan a gazdaságot a komplex társadalmi rendszer részeként értelmezi, s egyfajta „reflexív racionalitással” bír. Ebből az állásból tud válaszolni arra a kérdésre, hogyan lehet a gazdaságba tőle eredetileg idegen logikával rendelkező erőforrásokat bevinni, mi módon lehet a gazdaságot társadalmi előfeltevélinek újraértelmezésére kényszeríteni.

A komplex társadalmi szemléletre nagy szükség van, mivel az emberi erőforrások fejlesztésének terepe a társadalom, mely a kommunikatív cselekvések terepe, s melynek integrációs formái normákon, értékeken, közösségeken alapulnak. „Az emberi erőforrások fejlesztése a társadalom e síkján zajlik, s nincs alárendelve a pénz – mint média és kom-

munikációs forma – kódrendszerének. Programjait a társadalom síkján szerveződő értékek és az értékek megvalósítását biztosító normák vezérlik. Ezek szerint az ember egészsége akkor is fontos lehet, ha nem hajt gazdasági hasznot. ... Az emberi erőforrások e minőségükben nem fordíthatóak át a pénz nyelvére. Amennyiben átfordítják, már emberi tőkéről van szó, amely egészen más szabályoknak rendelődik alá.” (66. old.)

Az emberi tőke tehát egyfelől a rendszer racionalitásához járul hozzá, az emberi erőforrások fogalma azonban ezt a racionalitást mintha visszafordítaná: ennek terepe a társadalom, a társadalmi integrációs formák, gazdaságon kívüli működési logikával rendelkezik, s ilyenformán éppenséggel a (gazdasági) rendszer egyfajta „irracionalizálódásához” járulhat hozzá. Sajátos a két terület (gazdasági rendszer, társadalmi integráció) egymáshoz való viszonya ebben az összefüggésben: míg más – pl. Habermas nevével fémjelvezhető – elméletekben a (gazdasági) rendszer, s a racionalizációs folyamat az, amely a társadalmi integrációt, (az „életvilágot”) fenyegeti, „gyarmatosítja”, addig úgy tűnik, az emberi erőforrások és emberi tőke elmélete a másik lehetőséget veti fel: a társadalmi integráció, (s az „életvilág”) ebben új értékkel ruházódik fel, az emberi erőforrások potenciálisan gazdaságivá tehető értékén keresztül. A modernizáció válságtünetei, a rendszer és az életvilág fokozódó függetlenedése itt ellenkező előjelűvé válik, a negatív értelmezés pozitív értékelést nyer, amennyiben felveti: létezik mégis egy másik irányú függés is, amely a gazdasági hatékonyságot teszi végső soron függővé a társadalom integrációs formáitól.

A fenti gondolatmenetet, az emberi erőforrások szerepének növekedését a gazdasági rendszerben a munkaszervezet, a munkafolyamat átalakulásával kapcsolatosan mutatja be a könyv egy következő fejezetben. A 70-es évektől figyelhető meg az a folyamat, amely a munkaszervezetek piaci alkalmazkodási stratégiáinak változása következtében átalakította a munkaszervezetet, működését, s az innováció forrását az emberi erőforrások területére helyezte. A 70-es évektől fokozatosan a szervezeti decentralizáció, a rugalmas kis szervezetek kerülnek előtérbe, a rugalmas specializáció, a újfajta vezetési stratégiák.

Az új vezetési stratégia magában foglalja a dolgozók vállalati döntésekbe való fokozottabb bevonását, felelősség-megosztást, intenzív kommunikációt, s a racionalitás és flexibilitás növekedésére való egyidejű törekvést (szisztematikus racionalizáció). A munkavállalók oldalán is nagy változás következett be, a szaktudás felértékelődése mellett a munkamotivációk átalakulása is megfigyelhető, melyben a munka az öröm és megelégedettség forrásává válik. A fenti folyamatok a társadalmi integrációk, az emberi erőforrások fokozott szerepét mutatják a munkaszervezet működésében és innovációjában. A változások ára a munkaerő-piacon azonban kiszámíthatatlan: a szisztematikus racionalizációval párhuzamosan a képességek, készségek, tudások, szakmastruk-

túrák szegmentációjával, megmerevíti ezek társadalmi eloszlását.

A gondolatmenet elvontabb formájában tetszetős, hiszen elvben visszaadja, vagy megtartja a kultúra, emberi viszonyok, kapcsolatok, értékek rangját a gazdaság által uralt világban is, igaz, ártételeken, gazdasági értékeiknél fogva. Konkrétabb formában a fenti folyamatok munkaszociológiai oldalát, s különösen ezek munkaerő-piaci hatását is tekintve már aggasztóbb a kép. Nehezebb feladat azonban a gondolatmenet folytatása konkrét társadalomfejlődési tendenciák, különböző társadalomfejlődési utak és modellek értelmezésének közegében, eltérő fejlődési pályák értelmezéséhez, mind a fejlett nyugati társadalmak, mind a kelet-európai társadalmak esetében. Felmerül ezen a ponton egy kér-

dés, legalábbis a magyar társadalomfejlődéssel, a szocialista típusú modernizációval összefüggően: bizonyos-e, hogy az emberi erőforrásokba való beruházások hiányában ragadható meg e pályának a fejlett társadalmak fejlődési pályájától való letérésének legfontosabb oka, nem inkább ez is csak egyfajta következménye, velejárója annak a modernizációs útnak, amelyet ezek a társadalmak választottak?

(Gyekiczky Tamás: *Emberi erőforrások és modernizációs stratégiák. Szociológiai adalékok az emberierőforrás-fejlesztések és az emberitőke-beruházások társadalmi történetéhez. Bp., T-Twins Kiadó, 1994.*)

Imre Anna

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK

Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba.* Bp., OPKM, 1994. 460 p. 448,-Ft.

(A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)

Finácz Ernő: *Didaktika.* Bp., OPKM, 1994. 178 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)

Finácz Ernő: *Elméleti pedagógia.* Bp., OPKM, 1995. 148 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 5. Az OPKM hasonmás kiadványai)

Imre Sándor: *Neveléstan.* Bp., OPKM, 1995. 344 p. 336,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)

Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete.* Bp., OPKM, 1996. 255 p. 336,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. Az OPKM hasonmás kiadványai)

Szecső Károly: *Somos Lajos.* Bp., OPKM, 1994. 104 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)

Faludi Szilárd: *Quint József.* Bp., OPKM, 1994. 74 p. 88,-Ft. (Magyar pedagógusok)

Kontra György: *Karácsony Sándor.* Bp., OPKM, 1994. 118 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)

Kovács Mihály: *Negyvenezer magyar levante kálváriája a második világháború végén.* Bp., OPKM, 1993. 112 p. 132,-Ft.

Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.* Bp., OPKM, 1994. 206 p. 198,-Ft. (Bárczy István könyvtár 1.)

Dán Krisztina – Tóth Gyula: *Könyvtár az iskolában. Hazai és nemzetközi áttekintés.* Bp., OPKM, 1995. 256 p. 250,-Ft. (Bárczy István könyvtár 2.)

Kiss György (ed): *Pszichológia Magyarországon.* Bp., OPKM, 1996. 153 p. 336,-Ft.

Széchenyi István a tankönyvekben. Bibliográfia. Bp., OPKM, 1996. 129 p. 190,-Ft. (Neveléstörténeti bibliográfiák 15.)

A kiadványok megvásárolhatók, illetve megrendelhetők
az OPKM kiadói osztályán:
1055 Budapest, Honvéd utca 19.

SUMMARIIUM

VOCATIONAL EDUCATION

Vocational education has been a field of the most dynamic changes in the Hungarian educational system since the democratic transition. This is the sector of education where the greatest number of schools went through a restructuring process (by giving up a "clean profile" and now offering vocational secondary education and also vocational training), demand for the different forms of training has changed the most in this field (earlier more students participated in vocational secondary education than in vocational training which trend turned around in the beginning of the 1990's), it was in vocational education that new forms in structure and also content were introduced in the early 1990's (World Bank trainings, special vocational schools), this is the field where the conditions of education underwent the most fundamental changes (school workshops and private entrepreneurs substitute state-owned industrial sites previously used for practical training), it is here that the private sector (mainly in further and adult education and retraining) sliced out the largest part along with state-owned institutes. Industry and trade forced the gradual restructuring of the professions in training even in opposition with the schools (decrease in heavy and machine industry, increase in the professions of the tertier sector). This list gives an insight to the series of transformations and changes in the system of vocational education and also indicates that a periodical cannot venture to offer a complete and detailed picture on all aspects of this field. We attempt, however, to shed light on the present state of vocational education by having chosen papers with a complex approach.

The study of *ILONA LISKÓ* deals with the present critical situation of vocational education based on the author's empirical data and experience from recent years and tries also to outline the perspectives for development.

ZSÓFIA SZÉP describes the existing financing system of vocational education and sums up the possible ways of restructuring including their advantages and disadvantages.

ISTVÁN POLONYI's contribution is about entrepreneurial vocational education. The author also includes statistical data and forecasts a considerable entrepreneurial expansion.

ÉVA TÓT's study is based on a recent sociological research on the development of vocational secondary schools according to the model of World Bank. The author sums up the experience of schools on the introduction of the new training system and publishes data about the students frequenting World Bank vocational secondary schools.

PÉTER FARKAS tackles the school failures and training possibilities of socially deprived students. The author also mentions the international experience and analyses the experience of the Hungarian catching-up programmes.

ÁNIKÓ FEHÉRVÁRI sums up the observations of a sociological study which was conducted on special vocational schools, career choices of their students and the prospects on the labour market.

ISTVÁN KEMÉNY gives an analysis of his 1994 sociological study on the schooling and vocational training of Romany (Gipsy) children and compares the data with his 1971 research.

ZOLTÁN GYÖRGY analyses the connection and possibilities for cooperation between training in the labour market and within the educational system using Hajdú county as an example.

As it is conceivable from this list, the editors have attempted to choose studies to give insight to the different forms, types and participating social groups and their perspectives in vocational education. The credibility of our analyses is supported by the fact that the major part of the studies are based on recent empirical sociological research.

The "Reality" section offers a selection of interview with the leaders of vocational practical training. In the "Document" section we publish extracts from the noted OECD Jobs Study.

(text of Ilona Liskó – translated by Eszter Várady)

FACHBILDUNG

Die vorliegende *EDUCATIO*-Nummer zum Theme Fachbildung hat insofern besonders aktuelle Bedeutung, als in diesem Sektor des ungarischen Unterrichtswesens seit der politischen Wende die dynamischsten Veränderungen zu verzeichnen sind. Hier haben die meisten Institutionen ihre Bildungsstruktur modifiziert (die meisten Schulen haben ihr früheres "reines Profil" aufgegeben und bieten ihren Zöglingen sowohl Abitur als auch Facharbeiterbrief); hier hat sich das Interesse für die einzelnen Bildungsformen am stärksten verschoben (früher waren Berufsschulen gefragt als Fachoberschulen, aber in der ersten Hälfte der neunziger Jahre trat das Gegenteil ein); hier wurden Anfang der neunziger Jahre auch strukturell und inhaltlich neue Bildungsformen eingeführt (Weltbankbildung, Spezialfachschule); hier erfolgte die spektakulärste Änderung der einschlägigen Voraussetzungen (an die Stelle der Übungswerkstätten in staatlichen Großbetrieben traten schulische Lehrwerkstätten und Handwerksbetriebe); hier fanden neben den vom Staat getragenen Einrichtungen die auf privatunternehmerischer Basis organisierten Bildungsformen die stärkste Verbreitung (vor allem mit den Zielen Weiterbildung und Umschulung); und die Wirtschaft erzwang trotz des Widerstandes der Schulen eine schrittweise Umgestaltung in der Struktur der gelehrten Berufe (Abbau der zahlenmäßig großen Berufsgruppen in Schwerindustrie und Maschinenbau sowie Ausbau der Anteile von Metiers innerhalb des tertiären Sektors). Schon diese Aufzählung läßt erkennen, wie vielschichtig die Veränderungen das Ausbildungssystem tangierten, so daß eine umfassende und auf jedes Detail eingehende Darlegung des Themas den Rahmen einer Zeitschrift schon quantitativ sprengen würde. Allerdings bemühten wir uns bei der Auswahl der Beiträge, die komplizierte Frage der fachlichen Bildung unter verschiedenen Aspekten auszuleuchten.

ILONA LISKÓ berichtet anhand von eigenen Forschungsergebnissen und Erfahrungen aus den letzten Jahren über die derzeitige kritische Lage der traditionellen Facharbeiterbildung und versucht zugleich, die denkbaren Alternativen der Entwicklung zu skizzieren.

ZSÓFIA SZÉP beschreibt in ihrer Analyse die momentane Situation bei der Finanzierung der Fachbildung und faßt die möglichen Modalitäten zum Umbau der Finanzierung zusammen, wobei sie auch auf die Vorzüge und Nachteile der einzelnen Finanzierungsmethoden eingeht.

ISTVÁN POLONYI publiziert eine Studie über die Fachbildung auf unternehmerischer Basis, der er aufgrund der verfügbaren Erfahrungen und statistischen Daten eine wesentliche Ausweitung prognostiziert.

ÉVA TÓT summiert anhand ihrer soziologischen Forschungen in den vergangenen Jahren die Erfahrungen von Fachmittelschulen mit dem neu eingeführten Weltbankmodell und vermittelt Daten in bezug auf die dortigen Schüler.

PÉTER FARKAS informiert über schulische Mißerfolge von unterprivilegierten Gruppen beziehungsweise ihre Chancen bei der Berufsausbildung und geht dabei auch auf internationale Beobachtungen sowie Auswertungen der heimischen Förderprogramme ein.

ANIKÓ FEHÉRVÁRI erörtert die Erfahrungen ihrer soziologischen Untersuchung über die Lage der Spezialfachschulen, die Berufswahl und die Perspektiven dieser Schüler am Arbeitsmarkt.

ISTVÁN KEMÉNY präsentiert die Ergebnisse seiner soziologischen Untersuchung von 1994 über Schulabschluß und Berufsausbildung der Zigeunerkinder und vergleicht sie mit Angaben von 1971.

ZOLTÁN GYÖRGY ergründet das Verhältnis von Berufsausbildung gemäß der Arbeitsmarktlage und schulischer Fachbildung beziehungsweise die Kooperationsmöglichkeiten auf diesem Gebiet am Beispiel des Komitats Hajdú Bihar.

Wie dieser Aufzählung zu entnehmen ist, war uns bei der Auswahl der Studien daran gelegen, die differenzierten Formen der Fachbildung, die verschiedenen Bildungstypen sowie die sozial ungleichen Teilnehmergruppen und ihre Perspektiven aufzuzeigen. Für die Glaubwürdigkeit der Beiträge spricht der Umstand, daß die meisten von ihnen auf empirische soziologische Untersuchungen aus den letzten Jahren zurückgreifen.

Die Rubrik "Realität" enthält einige Interviews mit Leitern der praktischen Berufsausbildung, die unmittelbar verdeutlichen, welche aktuellen Probleme sich aus der Umgestaltung der Voraussetzungen im Bildungssystem ergeben. In der Spalte "Dokument" sind Proben aus der bemerkenswerten "Jobs study" der OECD zu lesen.

(Text von Ilona Liskó – übersetzt von Madeleine Merán)

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La publication de ce numéro consacré à la formation professionnelle se justifie avant tout par le fait que depuis le changement de régime c'est dans ce secteur du système éducatif hongrois que l'on a pu constater les transformations les plus dynamiques. Ainsi c'est dans ce domaine que la proportion des établissements ayant modifié leur profil est la plus importante /tandis qu'auparavant ils n'assuraient en général qu'un seul genre de formation, actuellement la plupart des établissements fonctionne à la fois comme école d'apprentissage et comme lycée technique. C'est également dans ce secteur que l'évolution des besoins envers les différents types de formation a été la plus rapide: si précédemment il y avait plus d'élèves dans les écoles d'apprentissage que dans les lycées techniques, au début des années 1990 cette tendance s'est renversée. Parallèlement à cette évolution on a aussi assisté à l'introduction de nouveaux types de formation dont le programme et la structure diffèrent considérablement des anciens cursus (adoption des programmes calqués sur le modèle proposé par la Banque Mondiale, ouverture des écoles spéciales). C'est également dans ce domaine que les cadres institutionnels ont évolué le plus rapidement (dans la plupart des cas désormais l'alternance n'est plus assurée au sein des ateliers d'apprentissage des anciennes entreprises d'Etat mais dans des ateliers internes aux établissements ou chez des artisans). C'est également ce secteur qui a connu le plus rapide développement des formations qui sont assurées en dehors du secteur public par des entreprises privées (et ceci en premier lieu dans le domaine de la formation continue). Notons aussi que malgré la résistance des établissements les changements économiques ont pu imposer la modification de la structure des métiers enseignés (ainsi on a pu constater la diminution de l'offre dans le cas des métiers préparant à certaines branches traditionnelles de l'industrie /industrie lourde, construction mécanique), tandis que dans le cas des métiers du secteur tertiaire les effectifs ont augmenté.

Tout ceci montre bien que les changements récents ont si fortement modifié les conditions dans lesquelles évolue actuellement la formation professionnelle que dans les pages d'un seul numéro thématique de notre revue il serait impossible de présenter de façon détaillée tous les

aspects importants des changements en cours. Toutefois nous avons tenté de choisir des articles qui offrent au lecteur une vue d'ensemble des mutations actuelles du champ de la formation professionnelle.

L'étude d'*ILONA LISKÓ* décrit la crise qui frappe de nos jours la formation professionnelle et ceci sur la base des résultats de ses récentes recherches empiriques et des leçons qui ont pu en être tirées. L'auteur nous présente aussi qu'elles pourraient être les pistes à exploiter lors de la conception de projets de développement.

Après avoir décrit comment est financée actuellement la formation professionnelle *ZSÓFIA SZÉP* dresse un tableau des transformations possibles du système de financement en présentant les avantages et les inconvénients des différentes méthodes de financement.

Sur la base des données statistiques et des expériences pratiques *ISTVÁN POLONYI* étudie dans son article les différents types de formation professionnelle qui sont organisés de façon entrepreneuriale pour en arriver à la conclusion selon laquelle dans un proche avenir on constatera probablement une percée de ce genre de formation.

L'étude d'*ÉVA TOT* présente les résultats d'une recherche sociologique récente portant sur le fonctionnement des lycées techniques dont les programmes ont été rénovés selon le modèle proposé par la Banque Mondiale. Ce texte constitue une synthèse des expériences que l'on a pu acquérir au niveau des établissements pilotes et l'auteur nous livre aussi des données concernant les caractéristiques du public de ces écoles.

PÉTER FARKAS signe un texte consacré aux échecs scolaires des enfants issus des milieux défavorisés et il traite aussi des moyens par lesquels ces enfants pourraient acquérir une formation professionnelle. L'étude présente non seulement les expériences étrangères acquises dans ce domaine, mais aussi les premières leçons qui peuvent être tirées de quelques projets hongrois mis en oeuvre afin de vaincre les échecs scolaires.

ANKÓ FEHÉRVÁRI nous livre les résultats d'une enquête sociologique portant sur la situation des écoles spéciales qui sont des établissements assurant une formation moins longue que celle qui se pratique dans les écoles d'apprentissage. L'auteur analyse également l'évolution des aspirations professionnelles des élèves de ces établissements de même que les débouchés qui les attendent.

ISTVÁN KEMÉNY analyse les données d'une recherche sociologique qu'il a réalisé en 1994 et qui avait pour thème la scolarisation des enfants des Tziganes, et ceci en comparant ces résultats avec ceux de l'enquête qu'il a mené en 1971 tandis que *ZOLTÁN GYÖRGYI* étudie sur la base d'informations recueillies dans le département de Hajdú-Bihar les liens existants entre deux secteurs de la formation professionnelle, à savoir celui des formations initiales et celui des formations destinées à ceux qui se trouvent sur le marché du travail. L'auteur s'interroge aussi sur les possibilités de coopération entre ces deux sphères.

Les thèmes énumérés montrent bien que nous avons tenté de sélectionner des articles grâce auxquels le lecteur peut avoir un aperçu de la différenciation interne du secteur de la formation professionnelle, de la variété des formations offertes et des publics scolarisés, de même que des évolutions possibles. Le bien-fondé ces analyses peut être garantie par le fait que majeure partie des textes utilise des données provenant d'enquêtes sociologiques récemment réalisées.

Notre rubrique "Réalités" présente des interviews réalisées avec des responsables chargés d'organiser la formation en alternance grâce auquel on peut se faire une idée des difficultés dues aux transformations survenues sur le plan de possibilités d'accueil, tandis que notre rubrique "Document" publie des extraits de la fameuse "Etude sur l'emploi" de l'OCDE.

(texte de Ilona Liskó – traduit par Iván Bajomi)